

Educar bem, desenvolver melhor

**Formação de professores nas escolas primárias do distrito
da Ka Tembe, em Moçambique**

Filipe José Mendes Dias

Trabalho de Projeto
Mestrado em Ciências da Educação

março, 2016

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva.

Inserido no projeto de voluntariado internacional da AHEAD
(Associação Humanitária para a Educação e Apoio ao Desenvolvimento)

*A todos os que me acompanharam nesta jornada e continuam
a aceitar e apoiar todas as minhas decisões.*

AGRADECIMENTOS

A toda a minha família um muito obrigado pelo apoio sempre demonstrado e por acreditarem nas minhas decisões.

Aos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado e me acompanharam em todos os momentos da vida.

À minha orientadora académica, a Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva pelo empenho, dedicação, apoio e disponibilidade sempre demonstrados.

A toda a equipa da Clínica Veterinária Vetplanet onde trabalhei durante o meu percurso neste mestrado, pela sua disponibilidade, apoio e carinho demonstrados ao longo desta etapa. Em particular à equipa que me acompanhou: a Dr^a. Andreia Ambrósio, a Dr^a. Mónica Nunes, a Dr^a. Rita Nunes, a Dr^a. Marta Gafaniz, a Dr^a. Tânia Estrompa, a Auxiliar Joana Margalhos e a Enf^a. Vera. Um agradecimento especial aos funcionários da loja Fishplanet e à gerência representada pelo Sr. Abel.

À AHEAD, Associação Humanitária para a Educação e Apoio ao Desenvolvimento, pela oportunidade em participar no projeto Rumos: Moçambique 2015, em particular aos meus colegas de projeto Margarida, João, Rute, Beatriz, Mafalda e Catarina. Um especial agradecimento à coordenadora Carmelita.

A todos os professores das escolas primárias do distrito da Ka Tembe que participaram no projeto.

A toda a equipa da Pets Clínica Veterinária em Maputo pela confiança, disponibilidade e apoio prestados na fase final do projeto. Em particular um agradecimento à Dr^a. Ana Flávia Azinheira pelo enorme apoio e voto de confiança.

A todos aqueles que de alguma forma participaram e apoiaram o projeto AHEAD Rumos: Moçambique 2015.

A todos os que, por qualquer razão, consultem ou leiam este documento.

***Educar bem, desenvolver melhor* – formação de professores nas escolas primárias do distrito da Ka Tembe, em Moçambique**

Filipe Dias

Resumo

Educar bem, desenvolver melhor, um projeto de voluntariado na área da educação, nomeadamente na formação de professores primários das escolas do distrito da Ka Tembe, em Moçambique, pretendeu identificar e corrigir necessidades encontradas nas escolas, desenvolver ações de formação em contexto real adaptadas às dificuldades encontradas, capacitar os professores de uma reflexão crítica e competências que lhes permitam desempenhar melhor o seu papel e desenvolver materiais e metodologias para enriquecimento do ambiente da sala de aula. Após uma fase de preparação e elaboração do projeto em Portugal, o autor deste trabalho, no papel de formador voluntário, coordenou um plano de formação aplicado a professores primários da região, durante dois meses. Percorreu as nove escolas primárias do distrito de Ka Tembe em ações de formação que envolveram um total de 119 professores primários, em três sessões de formação desenvolvidas durante dois dias em cada escola. No final os professores preencheram um questionário de avaliação onde se pronunciaram acerca dos aspetos positivos e negativos, mas também referiam os temas que sentiam que queriam aprofundar, para permitir um melhor desempenho no seu papel.

A formação permitiu desenvolver alguns materiais e metodologias, que permitiram facilitar e organizar as aulas dos professores. Foi também um momento de reflexão acerca do papel que a educação desempenha num país como Moçambique. Apesar das dificuldades encontradas nas escolas, os alunos em geral estão motivados e gostam de estar na escola. Porém, verifica-se uma desmotivação da maioria dos professores que referem os baixos salários e as condições de trabalho degradadas, como as principais causas de desmotivação, não deixando, no entanto, de exercer a sua função por gosto e com empenho, na maioria dos casos.

PALAVRAS-CHAVE: educação, Moçambique, voluntariado, formação de professores.

***Educate well, developed better* – teacher training in primary schools of the district Ka Tembe in Mozambique**

Filipe Dias

Abstract

Educate well, develop better, a volunteer project in the area of education, particularly in the training of primary teachers in the Ka Tembe district schools in Mozambique, it aims to identify and correct requirements found in schools, develop training actions in real context adapted to the difficulties encountered, training teachers of critical reflection and skills to better play its role and develop materials and methodologies for environmental enrichment of room class. After a phase of preparation and elaboration of the project in Portugal, the author of this work, in role of volunteer trainer, coordinated a training plan applied to primary school teachers in the region, for two months. Toured nine primary schools in the district of Catembe, attended by a total of 119 primary school teachers in three training sessions divided into two days per school. In the end, the teachers complete an evaluation questionnaire which spoke about the positive and negative aspects, but also referred the issues they felt they wanted to deepen, to allow a better performance in their role.

The training allowed us to develop some materials and methodologies that enabled facilitate and organize the classes of teachers. It was also a moment of reflection on the role that education have in a country like Mozambique. Despite the difficulties encountered in schools, students are usually motivated and enjoy being at school. However, there is a lack of motivation of the majority of teachers who reported low wages and degraded working conditions, as the main causes of demotivation, leaving, however, to exercise its function of taste and commitment in most cases.

KEYWORDS: education, Mozambique, volunteer, teacher training.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento teórico	2
1. A evolução da educação em Moçambique	2
2. O desenvolvimento profissional dos professores	4
3. Conceções de ensino no contexto das escolas em Moçambique.....	6
4. A importância da motivação dos professores.....	6
5. Voluntariado em educação.....	7
6. Síntese.....	8
Capítulo II: Projeto <i>Educar bem, desenvolver melhor</i>	9
1. Introdução	9
1.1. Objetivos.....	9
2. Metodologia.....	10
2.1. Fase de preparação.....	10
2.2. Fase de conceção e elaboração.....	14
2.3. Fase de implementação e desenvolvimento.....	16
2.3.1. Sessão 1 – O papel da educação e das escolas.....	16
2.3.2. Sessão 2 – A importância do professor e da sua mensagem.....	18
2.3.3. Sessão 3 – Metodologia da sequência didática.....	21
2.3.4. Descrição por escolas.....	22
2.3.4.1. Apontamentos de interesse multicultural.....	32
2.4. Fase de observação do impacto.....	33
3. Resultados e discussão.....	35
4. Conclusão.....	41
Reflexão final.....	44

Referências bibliográficas	45
Anexo I: Calendarização inicial 1ª proposta.....	48
Anexo II: Apoio teórico da 1ª sessão.....	49
Anexo III: Dinâmica cumprimento de regras.....	53
Anexo IV: Texto sobre a importância do professor.....	54
Anexo V: Textos para atividade de comunicação oral.....	55
Anexo VI: Dinâmica perdidos na lua.....	57
Anexo VII: Texto de apoio à 3ª sessão.....	58
Anexo VIII: Formulário de avaliação da formação.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS

AHEAD – Associação Humanitária para a Educação e Apoio ao Desenvolvimento

DDECK – Direção Distrital da Educação e Cultura da Ka Tembe

EP – Escola Primária

EPC – Escola Primária Completa

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

PUMAP - Programa Universitário de Jovens em Maputo

ZIP – Zona de Intervenção Pedagógica

INTRODUÇÃO

Durante o meu percurso escolar, e falo não apenas do percurso universitário, mas sim de todo o percurso, desde o início, desejava ser professor. De facto, nunca me recordo ter dito outra resposta à pergunta “O que queres ser quando fores grande?” que não a resposta “professor”. No entanto, esse percurso foi modificado pelo incentivo de amigos e familiares, em escolher uma profissão com mais segurança no futuro, influenciados pelas constantes notícias de desemprego na classe dos docentes. E assim foi! Concluí o curso de Medicina Veterinária na Universidade de Évora em 2013, e desde então sou Médico Veterinário de profissão. Após um ano a exercer, decidi que estava na altura de iniciar o meu percurso na área da educação, com que sempre me identifiquei, e candidatei-me ao Mestrado em Ciências da Educação, onde acabei por ser colocado.

Durante o percurso no mestrado tive momentos de muita felicidade, de bastante aprendizagem, mas foi principalmente necessária uma extraordinária força de vontade e dedicação para conseguir conciliar a vida profissional exigente com a vida académica trabalhosa. Parece que chega agora ao fim a primeira etapa no contacto com a educação, que espero poder vir a abrir mais caminhos nessa área.

Este trabalho surge como resultado de um projeto de voluntariado, na área da educação, para o qual me candidatei em Dezembro de 2014. O desafio de poder contribuir com o meu conhecimento e experiência para este projeto de voluntariado humanitário em África, relacionado com a área da educação, foi o principal objetivo que me levou até Moçambique em Julho e Agosto de 2015.

Desta forma, e com o objetivo de poder registar e partilhar os resultados deste projeto, surge este trabalho final do mestrado em Ciências da Educação, sob a forma de trabalho de projeto.

Este trabalho divide-se em duas grandes partes, a primeira onde é feita uma revisão da literatura articulada com a temática, e a segunda parte que consta da descrição do projeto desenvolvido.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A evolução da educação em Moçambique

Em Moçambique, a partir das zonas libertadas durante a luta de libertação nacional, a educação foi definida sempre como uma das principais prioridades da ação política e de governação do país. Neste sentido, a escolarização das massas populares foi assumida como objetivo estratégico, levando a que ocorresse a massificação da educação e, consequentemente, um aumento significativo dos índices de escolarização da população. Este aumento da escolarização vem sendo cada vez mais progressivo, fruto de um compromisso político do país para a erradicação do analfabetismo e a consideração de que a educação pode ser igualmente um fator importante para o combate à pobreza (Nivagara, 2013).

No âmbito da “Educação para todos”, foram efetuados muitos investimentos na última década, o que levou a um enorme aumento do número de crianças no ensino primário (de 1.4 milhões em 1992 para 5.4 milhões em 2012). Apesar dos esforços do Ministério da Educação (MINED), o sistema de educação em Moçambique apresenta ainda deficiências significativas. A fraca qualidade e a falta de relevância dos conteúdos colocam em risco o sucesso da educação básica e técnico-profissional em Moçambique (GIZ, 2014).

Segundo Gómez (1999), em 1869 é decretado o ensino primário obrigatório em Moçambique, estando o sistema educativo quase exclusivamente na responsabilidade das missões católicas. Quarenta anos mais tarde, em 1909, o país contava com 48 escolas para o sexo masculino e 18 para o feminino e em 1918 existiam, em toda a colónia, 25 escolas primárias oficiais, dirigidas pelo governo e frequentadas por alunos europeus e por africanos “assimilados”, e 100 escolas rudimentares, administradas pelas missões católicas e frequentadas por alunos africanos “não assimilados”. Adotava-se, na altura, uma política de assimilação cultural, que deveria incutir nos africanos valores culturais dos portugueses e discutia-se sobre as reais vantagens de se instruir o povo africano, uma vez que o que interessava neles era a força de trabalho manual.

Não obstante a Comissão Africana de Educação da Sociedade das Nações, órgão responsável pela inspeção da educação na África colonial, ter comprovado, em 1924, o

fracasso da política educativa colonial, em 1926 assiste-se ao crescimento das escolas, em Moçambique, passando a existir 35 escolas primárias oficiais e 200 rudimentares. Investia-se, de facto, no acréscimo do número de escolas no país, mas o investimento na instrução e educação do povo africano parecia ficar circunscrito aos discursos demagógicos dos governantes colonialistas (Gómez, 1999).

As escolas continuavam a proliferar e o número de alunos aumentava significativamente. Em 1963, existiam, no país, 311 escolas primárias e o efetivo escolar contava com 25.742 alunos, destacando-se, no entanto, que desse total de alunos apenas um quinto era africano.

Um ano depois, assiste-se ao início da luta de libertação nacional, desencadeada pela FRELIMO e, em simultâneo, à reestruturação do sistema educativo, ainda dirigido pelos governantes portugueses. O Estado assume a liderança do ensino primário, retirando o monopólio à igreja católica, e decreta a reforma educativa de 1964. Surgem, neste contexto, as escolas de posto, que lecionavam a pré-primária e as três primeiras classes, e as escolas de ensino primário, que estendiam o ensino até à quinta classe. A reforma abrange, também, os currículos, determinando a adaptação dos conteúdos às realidades locais e a “africanização” dos livros de Língua Portuguesa das duas primeiras classes. Não obstante a preocupação demonstrada pelo Estado Português relativamente à contextualização do ensino, continuava a haver um tratamento desigual dado às crianças africanas e propositadamente criavam-se obstáculos, no sentido de se dificultar a sua formação académica (Gómez, 1999).

Ainda segundo Gómez (1999), a FRELIMO tinha iniciado a sua luta pela libertação de Moçambique, reconhecendo a importância e a necessidade da educação para levar em frente essa luta. A FRELIMO idealizava um tipo de escola ligada ao povo, às suas causas e interesses, mas a falta de professores formados dificultava o desenvolvimento de uma teoria educacional e obrigava à criação, nas zonas libertadas, de um tipo de escola que herdava o modelo colonialista.

Em 1974, aquando da assinatura dos Acordos de Lusaka e durante o governo de transição, assiste-se à partida quase massiva dos cidadãos portugueses, pelo que muitas escolas encerraram, devido à falta de professores. Na tentativa de evitar o caos na área da educação, já que o ano letivo de 1974 praticamente não existiu, a FRELIMO recrutou

moçambicanos com alguma preparação literária para lecionarem nas escolas primárias e secundárias. Nas zonas onde não existia qualquer instituição educativa, surgem as escolas do povo, criadas e construídas pela população. A população estudantil aumenta significativamente, verificando-se a explosão escolar dos primeiros anos (Gómez, 1999).

Ainda com base no autor que serviu de fonte (Gómez, 1999), após a proclamação da independência, o ensino em Moçambique é nacionalizado, com o objetivo de se criar um único sistema educativo. O Estado absorve, deste modo, as escolas do povo e regista-se um aumento do número de alunos matriculados no ensino primário, de 695.885, em 1975, para 1.054.957, em 1976.

A educação continuava a ser uma prioridade na construção desta nova sociedade independente e, em Março de 1983, é aprovada a Lei do Sistema Nacional de Educação, sendo um dos seus principais objetivos garantir o direito à educação a todos os cidadãos. No entanto, a materialização desse objetivo era condicionada e limitada pela falta de professores formados e pela implantação deficiente ou inexistente de uma rede escolar (Gómez, 1999).

A partir de 1975 até 1990, todo o ensino privilegiava atender os objetivos da FRELIMO centrados na intenção de criar uma sociedade socialista. Mas com a alteração da ordem jurídico-política, em 1999, introduziu-se uma nova Constituição que permitiu a liberalização do ensino. Desde então o ensino deixou de ser uma atividade exclusiva do Estado. Mas, na prática, ainda se nota a influência da educação tradicional sobre a educação formal, na opinião de Mazula (1995).

2. O desenvolvimento profissional dos professores

Com o desenvolvimento profissional, ao longo do tempo, o professor constrói e reconstrói o seu conhecimento. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores é um processo pelo qual, individual e coletivamente, os professores revêm, renovam e aumentam o seu conhecimento como agentes de mudança. Através deste processo, eles adquirem e desenvolvem criticamente o conhecimento (Day, 2001).

Por isso, o desenvolvimento profissional dos professores é fundamental para a melhoria do ensino nas salas de aula e de todo o sistema de educação em Moçambique, por duas razões que caracterizam o sistema no presente (Navara, 2007):

- (i) Presença no sistema educativo de professores que ingressaram na carreira sem terem beneficiado de qualquer treino destinado a prepará-los para serem professores. Deste modo, para que estes desenvolvam os saberes e competências requeridos para a atividade docente devem ser formados continuamente ao longo da carreira e, sobretudo, sentirem-se desafiados para o seu desenvolvimento profissional;
- (ii) Existência de uma grande variedade de modelos de formação de professores em Moçambique e/ou de quadros da educação que não têm necessariamente um tronco profissionalizante ou de formação científica, apesar da unificação do sistema de educação desde a independência.

A profissão docente exige, para ser bem exercida, uma atualização permanente de quem a realiza. Por um lado, porque os saberes docentes estão em permanente mutação, por outro porque a complexidade do trabalho docente assim exige dado tratar-se de uma atividade prática, centrada sobre o quotidiano da sala da aula e da escola, sempre em interação com o meio envolvente. Todas estas características são difíceis de serem apreendidas e compreendidas na totalidade, principalmente quando se mantêm os saberes fora dos processos do seu desenvolvimento (Nivagara, 2013).

Para Nóvoa (1995), a docência não é conquistada somente com base numa vocação, ou num gosto em trabalhar com jovens ou crianças. Muitas são as arestas que envolvem a formação de um profissional de educação. Formar professores na era da globalização e da sociedade de conhecimento tornou-se uma função repleta de ambiguidades, incertezas, desafios e dificuldades. A complexidade que reveste o imenso mundo da educação faz com que seja também complexa a função de formar profissionais nesta área. De acordo ainda com Nóvoa (1995, p.24), “a formação de professores é acompanhada por constantes mutações, é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo, aqui não se formam apenas profissionais, produz-se uma profissão”.

3. Concepções de ensino no contexto das escolas do Sistema de Ensino de Moçambique.

Através de depoimentos de professores, num questionário aplicado em 2009 (Albasini, 2012), pretendeu-se compreender as concepções de ensino no contexto das escolas do Sistema de Ensino de Moçambique. Assim, em relação à pergunta “Que estratégias são adotadas pelo professor, em contexto de sala de aula, no sentido de ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades” (no âmbito da leitura e da escrita), os docentes indicavam como estratégias as cópias no quadro, cópias em casa, a distinção entre alunos bons e maus, incentivando mais os piores alunos, referindo ainda os ditados como parte dessa estratégia.

Ao fazer uma leitura geral sobre as práticas de educação e formação de professores em Moçambique, Niquice (2005) conclui que o que orienta a prática pedagógica é o princípio da cientificidade e culturalidade de uma escola tradicional, tanto nas técnicas, métodos e procedimentos que se utilizam, como nas percepções, concepções, atitudes, crenças, valores que ainda prevalecem em alguns agentes intervenientes no processo de formação. Isto levou a uma escola dogmática, sempre distante do real, embora reconhecendo a necessidade de tornar a formação mais relevante e de maior qualidade.

4. A importância da motivação dos professores

Existe um número elevado de razões pelas quais, atualmente, é importante ouvir e ter em consideração as opiniões dos professores moçambicanos, se se quer que a motivação e a moral sejam melhoradas. A primeira razão tem a ver com a recente história do sistema nacional de educação e com o contexto em que este sistema cresceu. Moçambique passou rapidamente de um sistema de educação elitista para um sistema de educação de massas, logo depois da independência, o que resulta no recrutamento de um grande número de professores sem formação e de um modo geral com uma educação mínima. Como um dos países mais pobres do mundo, o sistema de educação de Moçambique tem há vários anos a gerir-se com poucos recursos. Sendo um dos países mais pobres do mundo, o sistema de educação moçambicano há vários anos que é gerido com poucos recursos. Finalmente, existe uma consciência crescente sobre a necessidade global de uma reforma do sector público de modo a aumentar a motivação

dos funcionários e melhorar os serviços públicos (Doctors, Jambane, Marsh, & Ngomane, 2007).

Neste contexto, tem-se tornado importante investigar os fatores relacionados à motivação dos professores e incorporar as vozes e opiniões dos próprios funcionários da educação nas decisões da política de educação (Doctors, Jambane, Marsh, & Ngomane, 2007).

5. Voluntariado em educação

Entre muitas áreas em que o voluntariado se pode manifestar, uma é a educação, na medida em que promove a participação social e a aprendizagem de valores como a cidadania e a solidariedade. Essa combinação, de aplicação recente, só acontece quando cada parte chega ao momento certo para aceitar e incorporar a outra, transformando-se num só movimento (Mori & Vaz, 2006).

O voluntariado, entendido aqui como a ação transformadora realizada por um indivíduo ou grupo, é a doação de tempo, trabalho e talento por uma causa social (Mori & Vaz, 2006). Os beneficiários diretos pelo trabalho de algum voluntário certamente ganham, mas o maior ganho é daquele que faz a ação. O voluntário vê o seu trabalho melhorar a vida da comunidade e aprende a conviver com o outro, enfrentando dificuldades reais, resolvendo problemas reais (idem, 2006).

Ao desenvolver atividades por meio de competências adequadas às tarefas que se pretende fazer, o voluntário transforma indignação em ação, criando espaços efetivos de trabalho e de transformação social, e é reconhecido pelo seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, colaborando para a realização do bem comum (Mori & Vaz, 2006).

Tomando como referência os mesmos autores, o voluntariado educativo é, assim, uma ação solidária planeada de modo integrado com o currículo escolar, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem ao mesmo tempo que melhora a qualidade de vida da comunidade onde a escola está inserida. Falamos de voluntariado educativo quando, num projeto ou ação planeada, se dá a ligação entre a intenção pedagógica e a intenção solidária.

Todos os tipos de atividade voluntária, formais, não formais ou informais, realizadas por vontade própria do interessado, por sua livre escolha e motivação e sem fins lucrativos, beneficiam o voluntário a nível individual, as comunidades e a sociedade como um todo. Constituem igualmente um veículo para os indivíduos e a sociedade examinarem as necessidades e preocupações a nível humano, social, intergeracional ou ambiental, e são muitas vezes levadas a cabo em apoio de uma organização sem fins lucrativos ou de uma iniciativa da comunidade. As atividades de voluntariado não substituem as oportunidades de emprego profissional pago, mas acrescentam valor à sociedade (CES, 2013).

Pessoas que desenvolvem ações voluntárias tendem a manter, ao longo da vida, níveis de compromisso social e de participação política superiores às que não tiveram essas experiências (Mori & Vaz, 2006).

6. Síntese

A educação em Moçambique, principalmente no que diz respeito ao ensino nas escolas primárias, ainda demonstra muitas falhas estruturais, a começar na formação de professores primários que é insuficiente. Por outro lado, a motivação destes professores, muitas vezes desgastada pelas suas condições de trabalho desfavoráveis e difíceis, influencia o seu desempenho numa área fundamental de atuação como a área da educação.

Tendo em conta que a educação de crianças e jovens é uma das áreas de maior importância para o desenvolvimento de um país e de uma sociedade, a AHEAD, como associação de índole humanitária, exerce o seu trabalho na área da educação.

Assim, o projeto *Educar bem, desenvolver melhor* visa compreender as necessidades nas escolas primárias de Moçambique, permitindo complementar e apoiar a formação de professores primários, através de um programa de voluntariado internacional.

CAPÍTULO II – PROJETO “EDUCAR BEM, DESENVOLVER MELHOR”

1. Introdução

Segundo Durkheim (1984), a educação está na base do desenvolvimento de uma sociedade. É através da educação que podemos formar cidadãos livres, autónomos, com capacidade crítica e reflexiva. O processo de construção de cidadania começa muitas vezes na escola. Por esse motivo, o projeto desenvolvido vai precisamente de encontro à base da educação escolar, as escolas primárias, mais precisamente a formação dos seus professores.

O programa *AHEAD Rumos: Moçambique* nasceu em 2005, sob o nome PUMAP (Programa Universitário de Jovens em Maputo), pela iniciativa de um grupo de estudantes da Nova School of Business and Economics, da Universidade Nova de Lisboa. Uma das vertentes do projeto é a vertente UniAid, onde a intervenção passa pela formação de professores nas escolas primárias do distrito da Ka Tembe, em Moçambique, com o objetivo de detetar lacunas na formação dos professores e dificuldades que estes encontrem no seu dia-a-dia, desenvolvendo formações e intervenções que vão ao encontro dessas suas necessidades, com a finalidade de melhorar a vida escolar dos professores e a educação dos alunos das escolas primárias.

Desta forma, o projeto desenvolvido pelo autor, com a função de formador voluntário, teve como título *Educar bem, desenvolver melhor*, inserido na formação de professores no distrito da Ka Tembe, em Moçambique.

1.1. Objetivos

Os principais objetivos que nortearam este projeto foram os seguintes: a) identificar e corrigir necessidades na prática dos professores primários em sala de aula; b) desenvolver ações de formação em contexto real, adaptadas às dificuldades encontradas; c) capacitar os professores de uma reflexão crítica e competências que lhes permitam desempenhar melhor o seu papel; d) desenvolver materiais e metodologias para enriquecimento do ambiente da sala de aula; e e) verificar os resultados e o impacto do projeto.

2. Metodologia

O público-alvo deste projeto foram os professores do ensino primário, das nove escolas primárias do distrito da Ka Tembe, em Moçambique, tendo participado 119 professores primários no total. O projeto compreendeu cinco fases interligadas entre si, e teve a duração total de 7 meses, com dois meses de pausa entre a 3ª fase e a 4ª fase, período em que o autor se deslocou ao seu país de origem, Portugal, não se encontrando nesse período em Moçambique.

Na tabela 1 pode ver-se a calendarização das várias fases em que o projeto decorreu.

Tabela 1. Calendarização das fases do projeto.

maio 15	junho 15	julho 15	agosto 15	set. 15	out. 15	nov. 15	dez. 15	jan. 16	fev. 16
1ª fase Preparação		2ª fase Conceção e elaboração 3ª fase Implementação	3ª fase Implementação (continuação)		Pausa			4ª fase Observação do impacto	

2.1. Fase de preparação

A preparação do projeto começou ainda em solo português, durante os meses de Maio e Junho de 2015. Durante este período fizeram-se reuniões com ex-voluntários que participaram anteriormente no projeto de voluntariado, para nos explicarem as suas experiências em anos anteriores, bem como as expectativas dos professores em relação a ações futuras. Foi importante durante a fase de preparação, antes da partida para o terreno, perceber quais seriam os cenários que iríamos encontrar, as culturas, as dificuldades, as infraestruturas e os meios, bem como o que as pessoas esperariam de nós e quais seriam as suas expectativas.

No caso específico da formação de professores, foi importante perceber, em diálogo com a anterior voluntária que esteve no terreno em 2014, os conteúdos que foram abordados, as necessidades detetadas, as dificuldades que encontrou no contexto e o modo de vida dos professores e alunos que frequentam as escolas. Só desta

forma foi possível preparar a nossa abordagem e intervenção no local de forma útil e eficaz.

Algumas das dificuldades que foram transmitidas pela anterior voluntária foram o facto de a maioria das salas de aula não terem eletricidade, o que inviabilizava a utilização de meios audiovisuais (um dos recursos mais utilizados nas nossas escolas), algumas não terem água ou saneamento básico, e ainda a não existência de materiais pedagógicos na maioria das salas de aula. Também foi importante saber que os



Figura 1. Placa de sinalização do início do distrito da Ka Tembe. Do lado direito é visível o transporte utilizado pela população, a que chamam de chapa ou "My love", pela sobrelotação e inevitável contacto físico entre os passageiros. (Fotografia do autor)

professores das escolas primárias se deslocavam muitas vezes durante alguns quilómetros até chegarem ao seu local de trabalho, a maioria das vezes em transportes públicos sem condições (Figura 1), e ainda alguns deles tendo de percorrer alguns quilómetros a pé até chegarem às escolas. Os próprios alunos, as crianças, têm muitas vezes de percorrer longas distâncias a pé, diariamente, até chegarem às suas escolas.

Durante a fase de preparação, foram consultados também os relatórios de anos anteriores, para percebermos os conteúdos abordados anteriormente, o número de professores das escolas, bem como as suas necessidades. Desta forma, foi possível criar um cenário espectável de encontrar no terreno em que iríamos implementar o nosso projeto, conhecendo o público-alvo e as infraestruturas, bem como o modo de funcionamento das escolas daquela região.

Percebeu-se, ao analisar os relatórios anteriores, a organização das 9 escolas primárias em duas Zonas de Intervenção Pedagógica, a ZIP 1 e ZIP 2 (Tabela 2), cada uma delas com um coordenador que é ao mesmo tempo diretor de uma das escolas.

Tabela 2. Divisão das escolas primárias em duas Zonas de Intervenção Pedagógica (ZIP).

<u>ZIP 1</u>	<u>ZIP 2</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Primária Completa Centro Educacional Lewi Pethrus • Escola Primária Completa de Inguide • Escola Primária Completa Saúl Filipe Tembe • Escola Primária Completa da Catembe 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Primária Completa de Guaxene • Escola Primária Completa Vila da Marinha • Escola Primária de Chamissava • Escola Primária de 10 de Julho • Escola Primária de Mutsékwa

As Escolas Primárias Completas (EPC) compreendem a escolaridade entre a 1ª e 7ª classes, organizando-se em três ciclos: 1º ciclo (1ª e 2ª classes), 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes) e 3º ciclo (6ª e 7ª classes). As escolas que não incluem a designação “Completa” abrangem apenas o 1º e 2º ciclos de escolaridade.

Os temas abordados no ano anterior, em 2014, compreenderam a planificação de aulas, a avaliação dos alunos e o desenvolvimento das competências de leitura e escrita a partir de histórias. Participaram, nesse ano, 91 professores, num total de 58 horas de formação.

Os temas que os professores propuseram, na sua avaliação final, e que gostariam de ver abordados no ano seguinte foram:

- Ensino da gramática
- Estratégias para trabalhar com turmas numerosas
- O papel do professor
- Deontologia profissional
- Formas de avaliação e autoavaliação profissional
- Relação pedagógica professor-aluno
- Alunos com necessidades educativas especiais

Tendo em conta a recolha de informações junto de voluntários e da análise dos relatórios anteriores, procedemos à elaboração de uma proposta com alguns temas possíveis para a formação de professores, indo ao encontro das expectativas do próprio formador voluntário, e autor deste trabalho, bem como da sua formação académica na área das Ciências da Educação.

Na tabela 3 é possível visualizar a proposta inicial para os conteúdos da formação de professores, tendo em conta não só as necessidades que os professores declaravam como também as necessidades detetadas pela anterior voluntária. Para além disso, os conteúdos propostos iam de encontro ao currículo académico do voluntário que iria ficar responsável pela formação dos professores.

Tabela 3. Proposta inicial para a formação dos professores no ano 2015.

Módulo 1 Para que servem as escolas? Qual, porquê e como transmitir o conhecimento?	Sessão 1 O papel da educação e das escolas	2 blocos de 90 min	8 horas de formação + aula assistida
	Sessão 2 A importância do professor e da sua mensagem	2 blocos de 90 min	
	Sessão 3 Metodologia sequência didática	1 bloco de 2 horas	
	Sessão 4 Aplicação dos conhecimentos	Aula assistida	
Módulo 2 Ensino de Língua não materna: teorias, práticas e materiais	Sessão 1 O ensino baseado em tarefas	1 bloco de 90 min	9 horas de formação
	Sessão 2 Avaliação e adaptação de materiais	2 blocos de 90 min	
	Sessão 3 Tarefas, atividades e materiais para as diferentes competências linguísticas	2 blocos de 90 min	
	Sessão 4 Aplicação dos conhecimentos adquiridos	1 bloco de 90 min	

Foi elaborada ainda, nesta fase, uma proposta de calendarização para a formação de professores, que poderá ser consultada no anexo 1 deste trabalho.

No final da fase de preparação, momentos antes de partirmos para o terreno, foram iniciados alguns contactos com a Direção Distrital de Educação e Cultura da Ka Tembe (DDECK), no sentido de agendarmos uma reunião, nos primeiros dias da nossa chegada, para discutirmos as nossas propostas e planificarmos em definitivo a nossa intervenção. Este é o terceiro ano em que a parceria entre a DDECK e a AHEAD dá continuidade à vertente da formação de professores primários no distrito da Ka Tembe. Esta colaboração surgiu no sentido da AHEAD sentir necessidade de alargar a sua intervenção local, nomeadamente no que respeita ao apoio à formação de professores.

2.2. Fase de conceção e elaboração

Após a chegada a Maputo, no dia 2 de julho de 2015, e depois de nos instalarmos e conhecermos o que nos rodeava, reunimos na direção distrital (DDECK), no dia 7 de julho, com todos os diretores das escolas primárias, o Diretor Distrital Professor Femerepe Jeremias, bem como as técnicas responsáveis pela formação dos professores, a Dr^a Hang e a Dr^a. Joana Santos (todos autorizaram a divulgação dos seus nomes neste trabalho). Estas duas técnicas da direção distrital foram destacadas para acompanharem diretamente o decorrer do projeto nas escolas.

Um dos objetivos da reunião foi também a atualização do cenário nas diversas escolas primárias do distrito, o qual está caracterizado na tabela 4. Desta forma seria possível, com maior exatidão, planificar os conteúdos e a calendarização das formações nas diferentes escolas primárias.

Tabela 4. Caracterização das escolas primárias no ano letivo 2015.

Escolas	Nº alunos	Nº Professores	Turnos/Horários
EPC Centro Educacional Lewis Pethrus	429	12	7h00 – 12h00 12h00 – 17h30
EPC de Inguide	409	10	7h00 – 12h00 12h00 – 17h00
EPC da Katembe	656	17	7h00-12h00 10h00-13h00 12h30 – 17h40
EPC Saúl Filipe Tembe	871	25	7h00 – 12h00

			12h00 – 17h00
EPC de Guaxene	641	15	7h00-12h00 12h15 – 17h20
EPC Vila da Marinha	970	16	7h00-12h00 12h20 – 17h00
EP de Chamissava	864	21	7h00-12h00 12h30 – 17h30
EP de 10 de Julho	507	11	6h00-10h30 10h00 – 12h00 12h00 – 17h00
EP de Mutsékwa	104	6	7h00 – 12h00 12h00 – 17h00

Tendo em conta o número de escolas e de professores em cada uma delas bem como dos seus horários de funcionamento, foram discutidas as melhores formas de implementar o projeto, de forma a ter aceitação e participação pelos professores, prejudicando o mínimo possível o decorrer normal das atividades letivas. Assim, foi possível obter a autorização por parte da DDECK para visitarmos as escolas, ficando também definida a calendarização das formações em cada escola e os conteúdos da formação.

Devido ao tempo que tínhamos disponível para as formações, houve necessidade de ajustes em relação à proposta inicial. Como consequência, os temas que ficaram definidos para a formação de professores foram os seguintes, divididos em 3 sessões:

Sessão 1 - O papel da educação e das escolas (1.5 horas)

Sessão 2 - A importância do professor e da sua mensagem (2.5 horas)

Sessão 3 - Metodologia: sequência didática (3 horas)

Na tabela 5 pode consultar-se a calendarização definitiva das ações de formação por escola, encontrada em conjunto com os diretores das escolas presentes na reunião inicial na DDECK, onde estes se pronunciaram acerca das melhores datas para visitarmos as suas escolas, por forma a ter aceitação dos professores e prejudicando o mínimo as atividades letivas. Ficou delineado que cada escola teria 2 dias de formação e os alunos continuariam com atividades letivas na sala de aula, enquanto os professores recebiam formação. Para que isso fosse possível seria pedido aos professores que preparassem

alguns exercícios e tarefas para os seus alunos realizarem durante o período em que decorria a formação.

Tabela 5. Calendarização das sessões de formação por escola.

Escola	Sessão	Data
EPC da Guaxene	Sessão 1 e 2	09/07/2015
	Sessão 3	10/07/2015
EPC da Catembe	Sessão 1 e 2	13/07/2015
	Sessão 3	13/07/2015
EP da Chamissava	Sessão 1 e 2	15/07/2015
	Sessão 3	16/07/2015
EPC Saúl Filipe Tembe	Sessão 1 e 2	20/07/2015
	Sessão 3	21/07/2015
EPC de Inguide	Sessão 1 e 2	22/07/2015
	Sessão 3	23/07/2015
EP 10 de Julho	Sessão 1 e 2	24/07/2015
	Sessão 3	31/07/2015
EPC Lewi-Pethrus	Sessão 1 e 2	27/07/2015
	Sessão 3	28/07/2015
EPC Vila da Marinha	Sessão 1 e 2	29/07/2015
	Sessão 3	30/07/2015
EP Mutsékwa	Sessão 1 e 2	13/07/2015
	Sessão 3	13/07/2015

2.3. Fase de implementação e desenvolvimento

Durante os meses de julho e agosto de 2015 as nove escolas primárias do distrito da Ka Tembe receberam as três sessões de formação planificadas na fase anterior. Segue-se uma breve descrição dos conteúdos e metodologias adotadas em cada sessão.

2.3.1. Sessão 1 – O papel da educação e das escolas

Na primeira sessão (Figura 2) foram discutidos temas como papel do conhecimento e das escolas na sociedade atual, a reflexão acerca do conhecimento que deverá ser ensinado nas escolas e, por fim, o papel do currículo nas escolas. Os autores seguidos para a linha de discussão dos temas foram Michael Young, Durkheim e

Vygotsky. Durante esta sessão houve lugar a exposição dos conteúdos pelo formador voluntário, debates em grupo e a realização de dinâmicas de grupo em torno do tema.

A sessão, com duração de 1h30', iniciava-se com a apresentação do formador voluntário referindo o seu nome e o dia em que chegou a Maputo, agradecia ainda o modo como tinha sido recebido pelas pessoas moçambicanas. De seguida, os



Figura 2. Exposição pelo autor das teorias do conhecimento.
(Fotografia do autor)

professores apresentavam-se com o seu nome e uma curiosidade sobre si que os pudessem distinguir entre os presentes, escreviam também o seu nome numa folha de papel que colocavam em cima da mesa, para facilitar a sua identificação pelo formador. Depois, o formador pedia aos professores, que ainda pouco conheciam sobre si, que dissessem numa palavra a primeira impressão que tiveram do formador, durante os poucos minutos que o observaram, aproveitando para refletir acerca da importância das primeiras impressões nas relações humanas, e que poderão revelar-se incorretas ou preconceituosas, gerando conflitos.

Após a apresentação dos intervenientes na formação, seguiu-se uma dinâmica de *quebra-gelo*, em que era passado um porta-chaves com as palavras “melhor amigo” por todos os participantes/professores, e cada um teria de atribuir-lhe um valor em meticais (moeda local). No final, todos partilhavam o valor atribuído e o formador explicava o valor sentimental que representava aquele objeto oferecido por amigos, no momento de despedida para Moçambique, o qual deveria acompanhá-lo durante este projeto. O exercício permitiu refletir sobre o facto de, muitas vezes, o ser humano não

dar o devido valor aos objetos alheios, porém tudo o que existe tem o seu valor, permitindo também relacionar este facto com a importância do respeito e do valor que deveremos dar às diferentes culturas e pessoas. Desta forma, o formador aproveitou para desafiar os professores a partilharem mutuamente o seu valor e conhecimentos, reafirmando o seu desejo de partilha de conhecimentos, ideias e discussão de perspetivas diferentes.

Antes do início da apresentação dos conteúdos teóricos da sessão, o formador apresentou a estrutura da formação desse ano e os objetivos da primeira sessão que se iniciava naquele momento.

Como detalhado no anexo 2, que apresenta o documento de apoio teórico para esta sessão, a sessão 1 decorreu em torno das teorias do conhecimento de Durkheim e de Vygotsky (Young, 2002), seguida de uma discussão em torno do conhecimento mais adequado a ensinar nas escolas. A posição de Michel Young permitiu analisar o papel das escolas na sociedade e o papel do seu currículo (Young, 2007), levando a que fosse possível discutir acerca do papel e da importância da educação para o desenvolvimento de uma sociedade (Young, 2011).

No final da sessão, foi feita uma síntese dos aspetos considerados mais relevantes para o tema em discussão, seguindo-se uma pausa que coincidia com o intervalo dos alunos, e permitindo aos professores atribuir novas tarefas aos alunos.

2.3.2. Sessão 2 – A importância do professor e da sua mensagem

Na segunda sessão, com duração de 2h 30', foram apresentados temas como o papel do professor nas escolas, a importância de uma boa comunicação e transmissão da mensagem e ainda algumas técnicas de comunicação oral. Durante esta sessão houve lugar a exposição dos conteúdos pelo formador voluntário, exercícios de *role-playing* e a realização de dinâmicas de grupo em torno do tema.

A sessão iniciou-se com a apresentação dos objetivos da mesma, seguida da dinâmica “cumprimento de regras” (anexo 3). Esta dinâmica permite refletir acerca da falta de atenção que muitas vezes se atribui aos alunos, que algumas vezes se relaciona com a falta de uma boa interpretação da mensagem que poderá não ser

suficientemente clara. Este exercício foi motivo de gargalhada e de descontração por parte dos participantes.

Seguiu-se depois a leitura de um pequeno texto que falava sobre a importância e o papel do professor numa sociedade. O texto, presente no anexo 4, foi dividido em várias frases, cada uma com uma imagem, tendo sido depois distribuídas pelos professores, que fizeram a leitura por ordem, perfazendo o texto completo no final. Um dos objetivos do formador ao utilizar este texto foi também a motivação dos professores, ao compreenderem a importância da sua profissão no desenvolvimento das crianças.

O formador lançou de seguida um exercício de *brainstorming*, onde pediu aos professores presentes que dissessem palavras ou expressões que traduzissem o papel e a importância dos professores; essas palavras foram registadas no quadro e no final foi feita uma pequena reflexão acerca da lista de palavras encontrada. Durante este exercício era importante o cumprimento da regra que proibia julgamentos de valor acerca das palavras ou expressões escolhidas. Desta forma, pretendia-se que não houvesse palavras ou expressões corretas ou incorretas, todas eram permitidas.

De seguida, o formador introduziu o tema da comunicação oral, onde referiu os elementos necessários a um processo de comunicação, exemplificando com o caso das aulas de um professor. Desafiou depois os professores a pensarem numa pessoa que para eles representasse um bom comunicador, uma pessoa que gostassem de ouvir, que a sua mensagem os cativasse. Podia ser um familiar, um político, um professor, um ídolo, qualquer pessoa, e deviam guardar para si o nome da pessoa em que pensaram, não o revelando nunca aos restantes participantes. Depois escolhiam uma palavra que definisse aquilo que sentiam quando ouviam falar essa pessoa, e outra palavra que fosse uma característica dessa pessoa que justificasse a sua escolha como um bom comunicador. Partilhavam as duas palavras com os colegas e o formador anotava no quadro. No final do exercício, fez-se uma reflexão acerca das características de um bom comunicador, bem como dos sentimentos que ele nos pode transmitir.

Após falar acerca da comunicação oral em público e de algumas formas de cativar a plateia, o formador introduziu alguns exercícios de *role-playing*, o que permitiu explicar alguns conceitos. Uma primeira atividade consistiu na formação de uma roda

com todos os participantes, seguida da apresentação de cada um apenas com o seu primeiro nome. Depois, mantendo as posições, os participantes apresentavam-se dizendo o nome e fazendo um gesto à sua escolha. Quando o formador perguntava aos participantes se se recordavam mais dos nomes ou dos gestos dos seus colegas, a resposta foi que se recordavam de um maior número de gestos. Este exercício permitiu inferir acerca da importância da comunicação não verbal, mas também da importância dos detalhes nas nossas comunicações.

Numa outra atividade, pediu-se a um voluntário que apresentasse um conteúdo à sua escolha, simulando uma aula, mantendo-se sempre de costas para o público. Pedia-se que fizesse esta simulação durante alguns segundos. Este exercício permitiu ao formador introduzir o tema do contacto visual numa comunicação oral, e destacar a sua importância.

O “jogo do espelho” consistiu em colocar duas pessoas frente a frente a imitarem os gestos uma da outra, como se de um espelho se tratasse. A conclusão a que se chega, é a de que quanto mais lento e simples for o gesto feito, mais fácil é de representar um espelho perfeito. Este exercício permite retirar duas conclusões acerca de uma boa mensagem, que deverá ser uma mensagem simples e a uma velocidade adequada ao recetor.

A última atividade requereu a participação de dois voluntários. O primeiro leu um texto com linguagem técnica e difícil de compreender, enquanto o segundo leu o mesmo texto, mas com uma linguagem corrente e familiar, simulando que estaria a falar para crianças. Com este exercício o formador pretendeu demonstrar, mais uma vez, a importância de uma mensagem simples e clara, sendo desta forma uma mensagem mais eficaz. No anexo 5 são apresentados os dois textos utilizados no exercício.

No final da sessão, fez-se uma síntese com as ideias chave e o formador deixou no ar um provérbio africano para reflexão: “As pegadas na areia do tempo, não são deixadas por quem fica sentado”. Terminava, assim e neste momento, o primeiro dia da formação nas escolas.

2.3.3. Sessão 3 – Metodologia sequência didática

Na terceira sessão, com duração de 3 horas, o tema central foi a metodologia das sequências didáticas. Durante esta sessão, para além da exposição do tema feita pelo formador, foram realizados exercícios em grupo e, ainda, uma simulação em contexto real de sala de aula com supervisão do formador e dos restantes professores. Os autores seguidos durante esta sessão foram Dolz, Noverraz e Schneuwly (Dolz & Schneuwly, 2004).

A sessão iniciou-se, como nas anteriores, pela apresentação dos objetivos de forma a enquadrar os participantes na sessão, bem como apresentar e introduzir os temas em discussão durante a mesma. De seguida, foi pedido aos professores que se juntassem em pequenos grupos para resolverem a dinâmica “perdidos na lua”, onde tiveram que entrar em acordo para conseguir ordenar, por ordem de importância, 15 objetos que restaram de um suposto acidente na lua. O exercício poderá ser consultado no anexo 6. O objetivo desta dinâmica foi apenas para quebrar o gelo e como que um “aquecimento” para os restantes trabalhos de grupo que viriam a acontecer durante a sessão.



Figura 3. Professores em trabalho de grupo na EPC da Chamissava. (Fotografia do autor)

O formador apresentou a definição de sequência didática e a sua estrutura (Santos & Cristovão, 2009; Dias & Cristovão, 2009), fez ainda referência à importância dos problemas antecipados (Bronckart, 1999). No anexo 7 encontra-se o texto de apoio

para esta sessão. De seguida, solicitou aos professores que, em pequenos grupos, planificassem uma sequência didática para aplicar aos seus alunos em contexto real de sala de aula (Figura 3).



Figura 4. Aplicação em contexto real da sequência didática planificada pelos professores. Aqui, na EPC, Saul Filipe Tembe. (Fotografia do autor)

Após a planificação da sequência didática, os professores foram aplica-la aos seus alunos (Figura 4). A par disto o formador e os participantes/professores assistiam à aplicação dessas sequências.

No final, foi feita uma reflexão em relação às sequências didáticas aplicadas e foi feita a avaliação da formação por parte dos professores, que preencheram um questionário (Anexo VIII). O formador agradeceu e convidou todos a estarem presentes nas formações que iriam decorrer durante o período de pausa letiva.

2.3.4. Descrição por escolas



Figura 5. Concentração dos alunos antes do início das aulas para cantar o hino. (Fotografia do autor)

Em todas as escolas, antes do início das aulas, o que geralmente ocorre pelas 7h00 no 1º turno e pelas 12h00 no 2º turno, é feita uma concentração de alunos junto à bandeira nacional e é cantado o hino de Moçambique pelas crianças (Figura 5). Depois, estas, organizadas por turmas nas respetivas filas, seguem ordeiramente para as suas salas de aula onde aguardam pela chegada do professor. O hino é iniciado e dirigido por um aluno, sob a supervisão de um professor.

A maioria dos professores, e neste caso o próprio autor, vivem em Maputo, tendo diariamente que apanhar o barco que faz a travessia da margem do Rio Tembe de Maputo para a margem da Ka Tembe (Figura 6).



Figura 6. Mapa representativo da travessia do rio Tembe, pelo percurso de barco que liga Maputo à Ka Tembe. A estrela representa a zona onde habitava o autor durante o projeto. Imagem adaptada do *Google Maps* no dia 03/02/2016.

Escola Primária Completa de Guaxene

Dias	09/07 e 10/07
Nº de professores	15
Nº de alunos	641
Como chegar...	É a escola mais próxima do cais, não sendo necessário apanhar transporte desde o cais até à escola.
Caracterização da escola	A escola tem um muro e portão à entrada. As salas de aula (Figuras 7 e 8) são fechadas, têm portas e janelas e todas estão equipadas com quadros de ardósia. Tem uma sala de professores e um gabinete do diretor e do Coordenador Pedagógico. O espaço exterior é revestido por areia e algumas partes em cimento. Existem casas de banho e eletricidade nas salas.

Temas das sequências didáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Multiplicação de números naturais (3ª classe). - Os animais domésticos (4ª classe). - Adição dos números naturais (3ª classe). - Palavras sinónimas (4ª classe)
Primeiras impressões *	Dinâmico; humildade; pesquisador; segurança; responsável; pontual; construtivo; corajoso.

*(palavras usadas pelos professores para descreverem a primeira impressão do formador voluntário.



Figura 7. Professores da EPC de Guaxene na formação. (Fotografia do autor)



Figura 8. Autor e professores na formação da EPC de Guaxene. (Fotografia do autor)

Escola Primária Completa da Catembe

Datas	13/07 e 14/07
Nº de professores	17
Nº de alunos	656
Como chegar...	Após a travessia, temos de apanhar o “chapa” ou o autocarro (designado como “machibombo”), saindo na paragem “Polícia”. Depois caminhamos cerca de 3 minutos a pé até chegar à escola.
Caracterização da escola	A escola tem muros e um portão exterior. Apenas 2 salas de aula têm janelas e porta. As restantes apenas têm 1 muro em cimento em redor e um telhado de chapa (Figura 9). As salas com janelas têm luz. Todas têm quadros de ardósia. Existe um gabinete para o coordenador pedagógico e para a diretora da escola. O espaço exterior tem um jardim, algumas áreas com cimento e o restante em areia (Figura 10). As casas de banho são ao ar livre, tendo uma proteção em cimento ao redor.
Temas das sequências didáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Multiplicação dos números naturais por 10 (3ª classe) - A importância da água (4ª classe) - Locomoção (5ª classe)

	<ul style="list-style-type: none"> - Adição e subtração de frações com o mesmo denominador (6ª classe) - Animais domésticos (3ª classe) - Palavras antónimas (4ª classe)
Primeiras impressões *	Simpático; simples; divertido; social; sorridente; exigente; curioso; social; comunicativo; falador; aberto.

*(palavras usadas pelos professores para descreverem a primeira impressão do formador voluntário)



Figura 9. Entrada das salas de aula da EPC da Catembe. (Fotografia do autor)



Figura 10. Espaço exterior central da EPC da Catembe. (Fotografia do autor)

Escola Primária de Chamissava

Datas	15/07 e 16/07
Nº de professores	21
Nº de alunos	864
Como chegar...	Apanhado o chapa para Vila Marinha, descemos na paragem “loja” e caminhamos alguns minutos a pé.
Caracterização da escola	A escola não tem nenhum limite exterior. As salas de aula têm portas e janelas e a maioria está equipada com quadro branco (Figura 11). Tem uma sala de professores. O espaço exterior é revestido por areia (Figura 12).
Temas das sequências didáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo da letra R (1ª classe) - Leitura e escrita da letra P (1ª classe) - Contagem de 2 em 2 até 10 (2ª classe) - Importância dos animais domésticos (3ª classe) - Animais domésticos (5ª classe) - Multiplicação por 10, 100 e 1000 (6ª classe) - A importância da água (3ª classe) - Tipos de alimentos (4ª classe) - Divisão silábica (2ª classe)

	- Animais selvagens terrestres (5ª classe)
Primeiras impressões *	Professor; estudante; pesquisador; pedagogo; docente; formador; português; social; comunicativo; seminarista.

*(palavras usadas pelos professores para descreverem a primeira impressão do formador voluntário).



Figura 11. Professor a aplicar a sua sequência didática. Observa-se a presença de um quadro branco nesta sala, da EP da Chamissava. (Fotografia do autor)



Figura 12. Espaço exterior da EP da Chamissava. Observa-se as crianças a correr em direção às salas de aula. (Fotografia do autor)

Escola Primária Completa Saúl Filipe Tembe

Datas	20/07 e 21/07
Nº de professores	25
Nº de alunos	871
Como chegar...	Apanhado o chapa para Pires ou o machibombo para Elisa, descemos na paragem “Esquina” e caminhamos alguns metros a pé.
Caracterização da escola	A escola tem um limite exterior. As salas de aula têm portas e janelas e estão equipadas com quadro de ardósia (Figura 13). Tem uma sala de professores, um gabinete do diretor e uma secretaria. O espaço exterior é revestido por areia e cimento em algumas partes (Figura 14), tem também um bar que prepara refeições ligeiras.
Temas das sequências didáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Animais domésticos (3ª classe) - Comparação de números naturais até 100 (5ª classe) - Comparação números naturais (2ª e 3ª classes) - Ambiente (4ª classe) - Adição de números naturais no limite 100 (1ª classe) - Triplo de um número (2ª classe)

	<ul style="list-style-type: none"> - Multiplicação de números naturais com 2 algarismos (6ª classe) - Processos para melhoramento dos solos na agricultura (5ª classe)
Primeiras impressões *	Exigente; inteligente; alegre; conhecedor; simpático; dinâmico; sério; cuidadoso; asseado; formador; social; introvertido; pacífico; sereno; simples.

*(palavras usadas pelos professores para descreverem a primeira impressão do formador voluntário)



Figura 7. Sala de aula da EPC Saúl Filipe Tembe. (Fotografia do autor)



Figura 8. Espaço exterior da EPC Saúl Filipe Tembe. (Fotografia do autor)

Escola Primária Completa de Inguide

Datas	22/07 e 23/07
Nº de professores	10
Nº de alunos	409
Como chegar...	Apanhado o chapa para Pires sair na última paragem e andar um pouco a pé até à escola (Figura 15).
Caracterização da escola	A escola não tem um limite exterior. As salas de aula têm portas e janelas e estão equipadas com quadro de ardósia. Tem uma sala de professores (Figura 16) e uma secretaria. O espaço exterior é revestido por areia.
Temas das sequências didáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Multiplicação na forma vertical (4ª classe) - Animais selvagens (5ª classe) - Perímetro do retângulo (5ª e 6ª classes) - A importância da água (3ª classe) - Leitura e escrita da letra D (1ª classe) - Leitura e escrita dos números ordinais (2ª classe)

**Primeiras
impressões ***

Curioso; inteligente; cauteloso; perito; comunicativo; simpático; respeitoso; formador; educador; extrovertido.

*(palavras usadas pelos professores para descreverem a primeira impressão do formador voluntário)



Figura 10. Fotografia do caminho percorrido a pé até à escola EPC de Inguide. (Fotografia do autor)

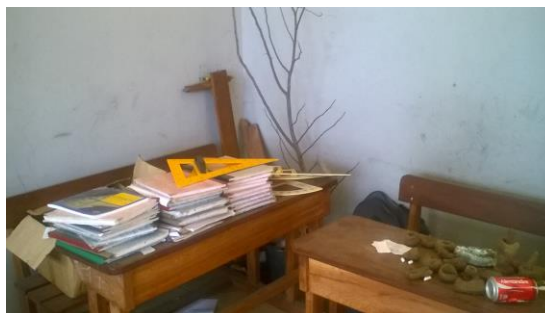


Figura 9. Sala dos professores com alguns materiais e livros escolares da EPC de Inguide. (Fotografia do autor)

Escola Primária de 10 de julho

Datas	24/07 e 31/07
Nº de professores	11
Nº de alunos	507
Como chegar...	Apanhado o chapa para Aldeias, saindo na escola 10 de Julho.
Caracterização da escola	A escola não tem um limite exterior. As salas de aula têm portas e janelas abertas e estão equipadas com quadro de ardósia. Tem uma sala do diretor e uma secretaria. O espaço exterior é revestido por areia. Apresenta uma sala de aulas anexa (Figura 17), sem portas nem janelas e com um quadro de ardósia no chão (Figura 18). Esta sala não tem cadeiras e mesas suficientes, fazendo a professora a gestão das crianças que se sentam nas cadeiras, de forma a que os rapazes fiquem num dia e as raparigas no dia seguinte. Não existe eletricidade na escola. As aulas terminam às 18h00, no entanto a partir das 16h00 começa a ser difícil conseguir ver o que a professora escreve no quadro, começando as crianças a vir para os lugares da frente, até que a professora termina a aula após alguns minutos por já não haver visibilidade suficiente.
Temas das sequências didáticas	<ul style="list-style-type: none">- Formação de palavras (2ª classe)- Noção de quantidade (1ª classe)- Subtração (4ª classe)

**Primeiras
impressões ***

Conversador; simpático; curioso.

*(palavras usadas pelos professores para descreverem a primeira impressão do formador voluntário)



Figura 17. Crianças a entrar para a sala de aula na EP 10 de Julho. (Fotografia do autor)



Figura 18. Quadro sem suporte e em mau estado em sala de aula da EP 10 de Julho. Observa-se ainda os rapazes no chão, uma vez que não existe cadeiras e secretárias suficientes para a turma de 80 alunos. (Fotografia do autor)

Escola Primária Completa Centro Educacional Lewi Petrus

Datas	27/07 e 28/07
Nº de professores	12
Nº de alunos	429
Como chegar...	Apanhar o chapa para Elisa e sair na escola Lewi-Pethrus.
Caracterização da escola	A escola tem um limite exterior na parte frontal apenas. As salas de aula têm portas e janelas abertas e estão equipadas com quadro de ardósia (Figura 19). Tem uma sala do diretor, uma secretaria e uma sala de professores. O espaço exterior é revestido por areia (Figura 20). Não existe água potável na escola. As crianças no intervalo vão encher os regadores e baldes com água do furo, de forma a lavaram as mãos, para tomarem o lanche.
Temas das sequências didáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução da letra T (1ª classe) - Manutenção dos espaços limpos (2ª classe) - Escalas numéricas (6ª classe) - Perímetro do quadrado (7ª classe) - Multiplicação na forma vertical (5ª classe) - Animais domésticos (3ª classe) - Divisão por 3 (2ª classe)

Primeiras impressões *	Seriedade; prioridade; lealdade; curiosidade; responsável; simpático.
-------------------------------	---

*(palavras usadas pelos professores para descreverem a primeira impressão do formador voluntário)



Figura 12. Professora da EPC Lewi Pethrus, a aplicar a sequência didática planejada. (Fotografia do autor)



Figura 11. Espaço exterior da EPC Lewi Pethrus. (Fotografia do autor)

Escola Primária Completa Vila da Marinha

Datas	29/07 e 30/07
Nº de professores	16
Nº de alunos	970
Como chegar...	Apanhar o TPM (autocarro) para Vila Marinha e sair na escola.
Caracterização da escola	A escola não tem limites exteriores. As salas de aula têm portas e janelas e estão equipadas com quadro de ardósia. Tem uma sala do diretor, uma secretaria e uma sala de professores. O espaço exterior é revestido por areia. As salas de aula não têm eletricidade (Figura 22).
Temas das sequências didáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo da letra N (1ª classe) - Adição de números naturais no limite 10 - Divisão silábica (2ª classe) - As frações (7ª classe) - Animais selvagens (5ª classe) - A importância da água (4ª classe) - Adição de números naturais (3ª e 2ª classe)
Primeiras impressões *	Paciente; confiante; simpático; misterioso; curioso; dedicado; tolerante; seriedade; jovem; informador; comunicativo; honesto.

*(palavras usadas pelos professores para descreverem a primeira impressão do formador voluntário)



Figura 13. Fotografia do grupo de professores com o autor. (Fotografia do autor)



Figura 14. Teto da sala de aula da EPC Vila da Marinha. Verifica-se ausência de isolamento e instalação elétrica. (Fotografia do autor)

Escola Primária de Mutsékwa

Datas	13/08
Nº de professores	6
Nº de alunos	100
Como chegar...	Não existe transportes públicos até esta escola. A DDECK disponibilizou um transporte até à escola.
Caracterização da escola	A escola não tem limites exteriores. As salas de aula têm portas e janelas e estão equipadas com quadro de ardósia (Figura 24). No entanto há salas de aula sem portas e janelas e com paredes de chapa (Figura 23). Tem uma sala do diretor, uma secretaria e uma sala de professores. O espaço exterior é revestido por areia. As salas de aula não têm eletricidade. Os professores dormem na escola ou perto, uma vez que não têm transporte.
Temas das sequências didáticas	- Adição dos números naturais no limite 100 (1ª, 2ª e 3ª classes) - Subtração no limite 100 (4ª e 5ª classes)



Figura 23. Sala de aula com paredes de chapa, na escola Mutsékwa. (Fotografia do autor)



Figura 24. Final de uma aula na EP Mutsékwa. (Fotografia do autor)

2.3.4.1. Apontamentos de interesse multicultural

Durante a minha estadia em Moçambique, nomeadamente no contacto direto com a população e os professores primários e alunos, várias foram as constatações de diferenças culturais existentes.

Um dos exemplos ocorreu numa aula de ciências naturais, quando os alunos falavam dos animais domésticos e da sua importância. Notou-se nalgumas respostas a marcada influência cultural dos alunos e professores. Por exemplo, à questão para que servem os cães que temos nas nossas casas, os alunos prontamente responderam que a sua função em casa era “pegar os ladrões” e caçar. Quando a professora questionou sobre a importância dos gatos nas nossas casas, as crianças responderam “pegar os ratos”. Por fim, a professora ao explicar a alimentação dos animais domésticos, quando se referiu à alimentação dos cães, referiu que comem a nossa comida.

Estas respostas diferem dos conteúdos presentes nos manuais escolares das mesmas classes em Portugal, que se referem ao cão e ao gato como animais de companhia. No entanto, o autor do projeto não interferiu e respeitou a diferença de respostas, aceitando a diferença de contextos culturais em que os professores e as crianças vivem. Segundo Leite (2002), uma das grandes riquezas da humanidade é a sua heterogeneidade, daí que os diferentes povos devem mostrar compreensão pelos vários elementos culturais existentes nas diferentes sociedades.

De salientar uma citação de Touraine (1999) que refere:

Compreender o outro na sua cultura, isto é, no seu esforço para ligar identidade e instrumentalidade numa conceção do sujeito, não se trata de ficar espantado perante as diferenças entre indivíduos de pertenças culturais diversas, mas de discernir as convergências e divergências entre as interpretações que pessoas de culturas diferentes dão aos mesmos documentos ou aos mesmos acontecimentos. (p.335)

O autor do projeto, ao preparar a sua intervenção no terreno, teve em conta não só a importância da educação, mas também a diversidade e a flexibilidade cruciais que os currículos devem ter, como refere MacLaren (1997), porque o currículo representa muito mais que um plano de estudos. O currículo

escolar não trabalha unicamente com o conhecimento, mas também com diferentes aspetos da cultura onde o currículo está implementado.

2.4. Fase de observação do impacto

Na última semana do projeto, mais precisamente no dia 4 de setembro, foi realizada uma reunião com a DDECK, onde estiveram presentes o diretor distrital da educação, o professor Femerepe Jeremias, todos os diretores das escolas primárias da Ka Tembe, as duas técnicas da educação da DDECK e dois representantes da AHEAD, nomeadamente o formador voluntário e autor deste trabalho e a coordenadora do projeto.

Nesta reunião de balanço final do projeto foram divulgados os resultados da avaliação dos professores, já anteriormente apresentados neste trabalho, e foram ainda discutidos os pontos fortes e os pontos fracos do projeto *AHEAD: Rumos Moçambique 2015*, nomeadamente a vertente da formação de professores. Os pontos fracos, pontos fortes e sugestões finais, apresentadas nesta reunião, derivaram de uma reunião dos elementos voluntários da AHEAD, com o contributo do formador voluntário autor deste trabalho.

Pontos fortes do projeto:

- A receção e disponibilidade da DDECK em colaborar connosco na implementação e planificação da vertente da formação de professores.
- A receptividade dos professores em participarem nas formações.
- A troca de experiências entre professores e formador.
- A reunião inicial, antes da implementação do projeto no terreno, serviu para articular da melhor forma a calendarização das formações nas diferentes escolas.
- As avaliações feitas pelos professores participantes foram bastante positivas.
- A reunião final do projeto é importante para discutir aspetos a melhorar nos próximos anos em que o projeto seja implementado.

- Foi feito o acompanhamento adequado das formações quer na pausa letiva, quer no período letivo, por parte das técnicas da DDECK.

Pontos fracos e aspetos a melhorar em projetos futuros:

- As escolas deverão ser informadas com a antecedência adequada pela DDECK, bem como os professores pelos diretores das respetivas escolas, da data da realização das formações.
- Os professores, devidamente informados com antecedência, deverão ter algumas atividades planeadas para aplicar nos dias em que estão na formação, evitando que os alunos fiquem nas salas de aula sem atividades escolares durante esse período.
- É importante a participação do diretor das escolas na formação assim como a do diretor pedagógico.

Sugestões dadas na reunião final:

- Antes da planificação e escolha dos temas que irão ser abordados, é recomendado consultar a DDECK para nos dar essa informação, tendo em conta as sugestões que os professores deram na sua avaliação final.
- Seria importante criar mais momentos de partilha de conhecimentos entre os professores. Há professores com elevada formação e experiência que poderão transmitir e partilhar conhecimentos com os outros colegas. Esta vertente deverá ser explorada, uma vez que o princípio da AHEAD é deixar sementes que possam ser aproveitadas e desenvolvidas; não será nunca partilhar conhecimentos e experiências e levá-las connosco.

Desta reunião, após debate entre todos os intervenientes, o diretor distrital deixou algumas recomendações aos presentes e incentivou a formação de um grupo de professores, no próximo ano letivo, que desse continuidade aos assuntos abordados na formação durante o projeto, e que, acima de tudo, pudesse transmitir essas ferramentas aos novos professores contratados. Este grupo poderá permitir uma maior continuidade de futuros projetos, com novos voluntários. Das recomendações feitas pelo diretor distrital importa realçar a chamada de atenção para a falta de comunicação entre os

diretores e os professores, uma vez que alguns deles não sabiam que iriam ter formação em 2 dias do seu período letivo, o que reforçou a importância da participação dos diretores das escolas e dos diretores pedagógicos nas formações. Por fim, propôs à AHEAD que fosse feita, no próximo ano, uma cerimónia final de entrega de um certificado de participação aos professores que participem na formação, na sede da DDECK.

O ano letivo 2016 teve início no dia 8 de fevereiro, e durante essa semana foi realizada uma reunião com a técnica da DDECK, onde ficou estabelecido que iria ser feito um convite a um grupo de professores de várias escolas, que participaram na formação do ano 2015, para que se organizasse uma formação com os novos professores contratados, e houvesse a transmissão dos conhecimentos e das ferramentas aprendidas. Esta formação só será possível realizar na 1ª pausa letiva, na última semana de março. O formador voluntário sugeriu alguns professores como bons candidatos a esta função, mas cabe à DDECK a decisão de quais irá convidar.

3. Resultados e discussão

Na tabela 6 encontra-se o número de professores que participaram na formação em comparação com o número de professores que existem na escola, o que permitiu encontrar a taxa de participação para cada escola e no geral. Verificamos que a taxa de participação em todas as escolas foi superior a 50%, exceto na escola primária 10 de Julho, onde a taxa de participação não alcançou os 50%, facto explicado por serem duas sessões de formação em duas sextas-feiras, dia em que alguns professores faltam à escola, prolongando o seu fim-de-semana.

No total participaram 119 professores primários na formação de professores, com uma taxa de participação geral bastante satisfatória, próxima dos 90%.

Tabela 6. Taxa de participação na formação, por escola e no geral.

Escola	Nº de professores	Participantes	Taxa de participação
EPC a Centro Educacional Lewis Pethrus	12	12	100,00%
EPC de Ingude	10	9	90,00%

EPC da Katembe	17	16	94,12%
EPC Saúl Filipe Tembe	25	22	88,00%
EPC de Guaxene	15	15	100,00%
EPC Vila da Marinha	16	16	100,00%
EP de Chamissava	21	20	95,24%
EP de 10 de Julho	11	5	45,45%
EP de Mutsékwa	6	4	66,67%
Taxa de participação geral	133	119	<u>86,61%</u>

A participação dos professores na formação em 2015 foi superior à participação no ano anterior (75%), facto que poderá ser explicado pela orientação da DDECK que foi dada aos diretores das escolas, acerca da obrigatoriedade de participação na ação de formação.

Tabela 7. Rácio alunos/professor, nas escolas primárias do distrito da Ka Tembe, no ano letivo 2015.

Escola	Professores	Alunos	Rácio A:P
EPC a Centro Educacional Lewis Pethrus	11	429	39:1
EPC de Inguide	9	409	45:1
EPC da Katembe	16	656	41:1
EPC Saúl Filipe Tembe	24	871	36:1
EPC de Guaxene	14	641	46:1
EPC Vila da Marinha	15	970	65:1
EP de Chamissava	20	864	43:1
EP de 10 de Julho	10	507	51:1
EP de Mutsékwa	5	104	21:1

Da análise da tabela 7 verificamos que à exceção da escola primária de Mutsékwa, a escola mais afastada e com menos alunos e professores, todas as restantes apresentam mais de 30 alunos para cada professor. Este rácio calculado tem por base um número inferior de professores, uma vez que o diretor da escola não dá aulas, tendo apenas um papel de gestão escolar. Este rácio representa apenas um valor indicativo

teórico, já que, na prática, as turmas são distribuídas por ano escolar, sobrecarregando algumas turmas que poderão chegar aos 80 alunos em alguns casos.

No final da formação dos professores foi efetuada uma avaliação da formação, por parte dos professores participantes. Esta avaliação permitiu recolher o nível de satisfação em relação ao formador e aos conteúdos da formação. No anexo 8 encontra-se detalhado o formulário da avaliação. As médias encontradas para cada um dos itens avaliados, tendo em conta uma escala de 1 a 5, foram as resumidas na tabela 8.

Tabela 8. Avaliação da formação e do formador numa escala de 1 a 5, efetuada pelos participantes no final da formação.

Item avaliado	Classificação média	Classificação média total
Domínio do assunto	4.62	4.52
Comunicação dos objetivos	4.49	
Métodos e técnicas pedagógicas	4.33	
Motivação	4.45	
Atividades dos participantes	4.43	
Facilitação da estruturação dos conteúdos	4.53	
Recursos didáticos	4.37	
Interação com o grupo	4.74	
Comportamento físico	4.47	
Autoconfiança	4.79	
Gestão do tempo	4.54	

Era ainda pedido, no final da formação, que os participantes indicassem os pontos fortes da formação (Tabela 9), os pontos fracos (Tabela 10), temas sugeridos de interesse (Tabela 11), bem como outras sugestões e considerações finais (Tabela 12).

Tabela 9. Aspectos positivos que os participantes salientaram, relativamente ao formador e à formação. (Cada um dos participantes poderia escrever quantos aspectos positivos pretendesse.)

Aspectos positivos	% de participantes
Domínio do assunto e segurança do formador	14,29%
A formação vai ajudar-me a melhorar as minhas aulas	13,45%
Os temas abordados	11,76%
Gostei, foi uma boa iniciativa	10,92%
Relação entre o formador e os formandos	
A troca de experiências	9,24%
Metodologias pedagógicas utilizadas	7,56%
Sem resposta	6,72%
Todos os aspectos foram positivos	5,88%
Clareza na exposição dos conteúdos	5,04%
Formador comunicativo	
Abertura do formador para as participações dos formandos	3,36%
Simulação das aulas em que todos assistiram	
Contribuição para a nossa formação	2,52%
Dedicação do formador	
Boa gestão do tempo pelo formador	
Pontualidade do formador	
Foi mais uma aprendizagem interessante	1,68%
A motivação dos participantes	
A objetividade do formador	0,84%
O trabalho em grupo	

Tabela 10. Aspectos negativos referidos pelos participantes. (Cada participante poderia escrever quantos aspectos negativos pretendesse.)

Aspectos negativos	% de participantes
Não respondeu	39,50%
Pouco tempo de formação	13,45%
Nenhum aspecto negativo	11,76%
Interromper as aulas para a formação	6,72%
Deverá abranger outras áreas disciplinares	1,68%
Informar com maior antecedência da formação	
Ter mais componente prática	

Deveriam oferecer um lanche	0,84%
Falta de um manual de orientação final	
Ocupar com formações todos os alunos enquanto não têm aulas	
Dar mais formações ao longo do ano	
O formador deverá falar mais lentamente	
Não referir a perspetiva de outros autores	
Não abre espaço para criticar a visão do autor abordado	
Controlar melhor o tempo das atividades	
Faltaram as críticas das simulações de sequências didáticas	
Ter mais formadores na formação	

Tabela 11. Temas sugeridos pelos participantes.

Temas sugeridos	% de participantes
Não respondeu	24,37%
Leitura e escrita	15,97%
Educação sexual e saúde escolar	5,88%
Abordar metodologias em disciplinas específicas (matemática, educação visual, ciências naturais e ciências sociais)	
Planificação de aulas	5,04%
Avaliação dos alunos	4,20%
Como lidar com turmas numerosas	
Métodos e estratégias de ensino nas classes iniciais	2,52%
Produção de materiais didáticos	
Deontologia e ética profissional	1,68%
Como identificar alunos que sofrem abusos diversos em casa	
Motivar os alunos a aprender	
Gestão escolar	
O papel dos encarregados de educação e dos pais no sucesso do aluno	
Metodologias para crianças com dificuldades de aprendizagem	
Motivação dos professores	
Processo ensino-aprendizagem	0,84%
Relação professor - encarregado de educação	
Abordar os currículos locais	
Alunos com necessidades educativas especiais	
Como lidar com alunos com fome	
Relação professor – alunos	
O papel do professor no sucesso do aluno	

Como gerir o tempo com turmas numerosas	0.84%
Estudos moçambicanos acerca da educação	
Relação da escola com a comunidade	
Proficiência linguística	
Papel dos funcionários nas escolas	

Tabela 12. Sugestões feitas pelos participantes na formação de professores.

Sugestões	% de participantes
Não respondeu	37,82%
Que apareçam mais vezes	6,72%
Aumentar o número de formações ao longo do ano	5,88%
Formação contínua	4,20%
Aumentar a duração da formação	3,36%
Importância de haver este tipo de formações	
Abordar mais áreas de ensino	
Abordar mais experiências na área da pedagogia	1,68%
Basear-se nos programas nacionais moçambicanos	
Juntar todos professores aumentando o intercâmbio entre professores	
Utilização de meios audiovisuais	0,84%
Mais formação na leitura e escrita	
Formação aos formadores das instituições de formação de professores	
O formador dar uma aula aos alunos	
Abranger os gestores escolares na formação	

A partir dos resultados obtidos com a avaliação da formação por parte dos participantes, verifica-se um grau de satisfação elevado. A maioria dos professores não aponta nenhum aspeto negativo relevante; no entanto, verifica-se que alguns sugerem que se tente fazer a formação fora do horário letivo. Esta questão foi discutida ainda na fase de preparação e também na fase de elaboração do projeto. Contudo, tendo em conta as recomendações da formadora voluntária do ano anterior e da própria DDECK, optámos por continuar as formações durante o horário letivo, evitando uma fraca taxa de participação voluntária dos professores, que se teriam de deslocar para a escola, fora do seu horário de trabalho.

Um dos temas que preocupa mais os professores primários de Moçambique, e em particular no distrito rural da Ka Tembe, é o do ensino da leitura e da escrita nos níveis iniciais. Este facto refletiu-se também na percentagem de professores que sugeriram esse tema, como sendo de interesse para a sua formação.

Durante o projeto, não houve alteração de calendário, tendo as formações, nas 9 escolas primárias da Ka Tembe, decorrido com normalidade, no que diz respeito às datas marcadas inicialmente. No entanto, por falha na comunicação entre diretores das escolas e professores, alguns professores não estavam informados que naquele dia haveria formação, e por essa razão não teriam planeado as suas aulas para essa atividade. Este foi um dos aspetos que ficaram anotados como importantes de melhorar nos próximos anos de projeto.

Para além das limitações já anteriormente referidas, que causaram ajustamentos no plano de formação inicial, foi o facto de, na última fase de observação do impacto, o autor não ter feito um acompanhamento efetivo do grupo de professores formado para dar continuidade, bem como de avaliar as mudanças que ocorreram no dia-a-dia dos professores primários. Esta avaliação mais profunda não foi possível, por questões de tempo e de disponibilidade do próprio autor, tendo apenas sido realizada uma reunião no início do ano letivo 2016, onde ficou uma lista com alguns nomes de professores para a DDECK convidar a fazer parte do grupo de formação de professores, que daria continuidade ao projeto *Educar bem, desenvolver melhor*.

4. Conclusão

No geral, os professores primários participantes receberam bem o projeto e a formação proposta, tendo ficado satisfeitos com a forma como decorreu e com os conteúdos abordados. Ficaram algumas sugestões e temas de interesse que poderão ser levadas em conta em ações futuras.

Durante as diferentes fases do projeto vários foram os momentos em que foi necessário ajustar o plano de formação, os temas e a calendarização, em função das informações recolhidas e da reunião inicial com a DDECK, onde ficou delineada a calendarização das formações.

Muitos foram também os ajustes que sofreu o plano de formações, e ainda bem que assim foi, porque só desta forma foi possível encontrar o que melhor se adequava, e da forma mais eficaz, tendo em conta as condições locais e o contexto que encontrámos. A formação decorreu com normalidade, com uma participação bastante satisfatória dos professores primários e com um *feedback* muito positivo.

Apesar das dificuldades encontradas, tal como os transportes deficitários, a falta de condições básicas em algumas escolas como água e luz, a vontade de aprender é enorme e a dedicação das crianças e dos professores superou as expectativas do autor. No entanto, respirou-se alguma desmotivação dos professores, principalmente sustentada pelos fracos salários, mas também pelas condições diárias adversas que têm que ultrapassar para conseguir desempenhar o seu papel de professores.

Existe, por isso, uma crescente consciência por uma necessidade global para uma reforma do sector público de modo a aumentar a motivação dos funcionários e melhorar os serviços públicos (Doctors, Jambane, Marsh, & Ngomane, 2007), e isto também acontece com o setor da educação.

Verificou-se, durante a implementação do projeto, que ainda existem várias falhas estruturais no sistema educativo em Moçambique, que resultam em instalações de ensino deficitárias e insuficientes, número reduzido de professores nas escolas, escassos recursos pedagógicos e financeiros. Por outro lado, as próprias famílias e encarregados de educação, principalmente as que habitam no meio rural, continuam a acreditar que é preferível a criança aprender os trabalhos domésticos a ir à escola, o que se revela muitas das vezes na falta de acompanhamento da evolução escolar por parte dos pais e encarregados de educação.

O facto de os alunos da escola primária terem passagem obrigatória para os anos seguintes, faz com que alunos na 5ª classe não consigam fazer a soma 2+2, ou simplesmente não saibam ler nem escrever. Muitas das vezes estas diferenças de conhecimento, numa turma de 60 a 80 alunos para cada professor, tornam impossível o acompanhamento diferenciado e individualizado, acabando estes alunos por ficar para trás até terminarem a escolaridade obrigatória. Depois acabam por abandonar a escola dedicando-se ao mundo laboral. Este é um dos problemas que preocupa os professores primários e que é justificado pelo governo pela escassez de professores e de escolas,

não permitindo que alunos fiquem retidos no mesmo ano, correndo o risco de maior acumulação de alunos nos primeiros anos de escolaridade.

Assim, parece poder concluir-se que ainda muito há a fazer para melhorar a educação e o sistema de ensino em Moçambique, não passando apenas pela formação dos professores, mas sendo esta, sem dúvida, um dos pilares fundamentais.

O projeto *Educar bem, desenvolver melhor* revelou-se útil e capaz, mas contíguo, no sentido em que apenas as 9 escolas do distrito da Ka Tembe beneficiaram das formações, havendo muito mais escolas que poderiam beneficiar desta parceria, nomeadamente a própria escola de formação de professores primários, tendo sido uma das sugestões de alguns professores que participaram na formação.

REFLEXÃO FINAL

Aquando da candidatura ao projeto *AHEAD: Rumos Moçambique 2015*, tudo parecia muito distante. Houve momentos até em que a impossibilidade de ser selecionado de entre 300 candidatos me parecia muito provável. No entanto, com empenho, dedicação e sinceridade foi possível mostrar o interesse e as valências em que poderia contribuir. E assim foi, já perto de faltar 1 mês da partida, recebo a notícia de que serei o coordenador da formação de professores deste projeto em 2015.

No futuro seria importante que o projeto *AHEAD: Rumos Moçambique* apostasse mais no apoio a professores e instituições locais que permitam aplicar ações de formação de forma contínua, não ficando dependentes de organizações internacionais que desempenhem esse papel de forma pontual.

Sem dúvida a partilha de conhecimentos e experiências entre formador voluntário e professores foi enriquecedora para ambos. Um país de gentes e costumes maravilhosos que deixa qualquer visitante apaixonado e com vontade de voltar, ou até mesmo de ficar. O autor deste trabalho não foi exceção à regra, e acabou por regressar para exercer a sua profissão e viver mais de perto e com maior profundidade a cultura e as gentes moçambicanas, que tão bem sabem acolher portugueses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albasini, A. (2012). *aLer+ nas Escolas do Sistema de Ensino de Moçambique. Dissertação do Mestrado em Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bronckart, J. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo-socio-discursivo* (1ªed. ed.). (A. Machado, Trad.) São Paulo: Educ.
- CES, C. (2013). *Voluntariado em Portugal: Contextos, atores e práticas*. Évora: Fundação Eugénio de Almeida.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dias, R., & Cristovão, V. L. (2009). *O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Doctors, S., Jambane, S., Marsh, R., & Ngomane, J. (2007). *Ouvindo os professores: A motivação e a moral dos funcionários da educação em Moçambique*. UK: VSO.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. (E. Santos, Trad.) Portugal.
- GIZ, D. I. (Junho de 2014). *Programa pró-educação*. Alemanha: GIZ.
- Gómez, M. (1999). *Educação moçambicana: História de um processo 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MacLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Edições Afrontamento.

- Mori, K., & Vaz, M. (2006). *Voluntariado educativo uma tecnologia social*. São Paulo, Brasil: Instituto Faça Parte.
- Navara, D. (2007). Temps institutionnel et temps des apprentissages: Une analyse de l'appropriation de la reforme du curriculum par les enseignants de Maputo. *Tese de doutoramento em ciências da educação*. Nantes: Université de Nantes.
- Niquice, A. (2005). *Formação de professores primários - construção do currículo*. Maputo: Texto Editores.
- Nivagara, D. D. (2013). A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique. *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3235-3247). Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L., & Cristovão, V. L. (2009). *O ensino e a aprendizagem dos gêneros*. Campinas: Mercado de Letras.
- Tourraine, A. (1999). *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Brasil: Vozes.
- Young, M. (2002). Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 53-80.
- Young, M. (set/dez de 2007). Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, pp. 1287-1302.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 609-623.

ANEXOS

		MODULO 1						MODULO 2					
Escola	nº professores	Data	Horário formação	Sessão	Data	Horário formação	Sessão	Data	Horário formação	Sessão	Data	Horário formação	Sessão
EPC a Centro Educacional Lewis Pethrus	12	13/07/2015	8H00 - 10H00	M1 S1	14/07/2015	8h00 - 11h00	M1 S3	07/08/2015	8H00 - 10H00	M2 S1	10/08/2015	8h00 - 11h00	M2 S3
			10h00 - 13h00	M1 S2		11h00 - 13h00	M1 S1		10h00 - 13h00	M2 S2		11h00 - 13h00	M2 S1
			14h00 - 17h00	M1 S3		14h00 - 17h00	M1 S2		14h00 - 17h00	M2 S3		14h00 - 17h00	M2 S2
EPC de Inguide	8	15/07/2015	8H00 - 10H00	M1 S1				11/08/2015	8H00 - 10H00	M2 S1			
			10h00 - 13h00	M1 S2					10h00 - 13h00	M2 S2			
			14h00 - 17h00	M1 S3					14h00 - 17h00	M2 S3			
EPC da Katembe	16	16/07/2015	8h00 -10h00	M1 S1	17/07/2015	8h00 - 11h00	M1 S3	12/08/2015	8h00 -10h00	M2 S1	13/08/2015	8h00 - 11h00	M2 S3
			10h00 - 13h00	M1 S2		11h00 - 13h00	M1 S1		10h00 - 13h00	M2 S2		11h00 - 13h00	M2 S1
			14h00 - 17h00	M1 S3		14h00 - 17h00	M1 S2		14h00 - 17h00	M2 S3		14h00 - 17h00	M2 S2
EPC Saúl Filipe Tembe	16	20/07/2015	8H00 - 10H00	M1 S1	21/07/2015	8h00 - 11h00	M1 S3	14/08/2015	8H00 - 10H00	M2 S1	17/08/2015	8h00 - 11h00	M2 S3
			10h00 - 13h00	M1 S2		11h00 - 13h00	M1 S1		10h00 - 13h00	M2 S2		11h00 - 13h00	M2 S1
			14h00 - 17h00	M1 S3		14h00 - 17h00	M1 S2		14h00 - 17h00	M2 S3		14h00 - 17h00	M2 S2
EPC de Guaxene	18	22/07/2015	8H00 - 10H00	M1 S1	23/07/2015	8h00 - 11h00	M1 S3	18/08/2015	8H00 - 10H00	M2 S1	19/08/2015	8h00 - 11h00	M2 S3
			10h00 - 13h00	M1 S2		11h00 - 13h00	M1 S1		10h00 - 13h00	M2 S2		11h00 - 13h00	M2 S1
			14h00 - 17h00	M1 S3		14h00 - 17h00	M1 S2		14h00 - 17h00	M2 S3		14h00 - 17h00	M2 S2
EPC Vila da Marinha	20	24/07/2015	8h00 -10h00	M1 S1	27/07/2015	8h00 - 11h00	M1 S3	20/08/2015	8h00 -10h00	M2 S1	21/08/2015	8h00 - 11h00	M2 S3
			10h00 - 13h00	M1 S2		11h00 - 13h00	M1 S1		10h00 - 13h00	M2 S2		11h00 - 13h00	M2 S1
			14h00 - 17h00	M1 S3		14h00 - 17h00	M1 S2		14h00 - 17h00	M2 S3		14h00 - 17h00	M2 S2
EP de Chamissava	19	28/07/2015	8H00 - 10H00	M1 S1	29/07/2015	8h00 - 11h00	M1 S3	24/08/2015	8H00 - 10H00	M2 S1	25/08/2015	8h00 - 11h00	M2 S3
			10h00 - 13h00	M1 S2		11h00 - 13h00	M1 S1		10h00 - 13h00	M2 S2		11h00 - 13h00	M2 S1
			14h00 - 17h00	M1 S3		14h00 - 17h00	M1 S2		14h00 - 17h00	M2 S3		14h00 - 17h00	M2 S2
EP de 10 de Julho	6	30/07/2015	8H00 - 10H00	M1 S1				26/08/2015	8H00 - 10H00	M2 S1			
			10h00 - 13h00	M1 S2					10h00 - 13h00	M2 S2			
			14h00 - 17h00	M1 S3					14h00 - 17h00	M2 S3			
EP de Mutsékwa	6	31/08/2015	8H00 - 10H00	M1 S1				27/08/2015	8H00 - 10H00	M2 S1			
			10h00 - 13h00	M1 S2					10h00 - 13h00	M2 S2			
			14h00 - 17h00	M1 S3					14h00 - 17h00	M2 S3			

Legenda: M1 S1 Módulo 1 - Sessão nº 1

O papel da educação e das escolas

Ensaio sobre a perspectiva de Michael Young

Autor: Filipe Dias
Mestrando em Ciências da Educação
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Nova de Lisboa
filjmdias@hotmail.com

Introdução

Neste ensaio procura-se analisar três artigos do autor Michael Young onde o tema central e transversal é a defesa de que o conhecimento poderoso é o tipo de conhecimento a ser transmitido nas escolas, através do currículo baseado em disciplinas. Michael Young fala ainda do tipo de escola que defende e do tipo de currículo, fazendo sempre a separação do conhecimento comum e do conhecimento teórico.

Os artigos em que foi baseado este ensaio foram os seguintes:

1. *Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro* (Michael Young, 2002)
2. *Para que servem as escolas?* (Michael Young, 2007)
3. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas* (Michael Young, 2010)

Com este ensaio pretende-se explorar e perceber a ideia de Michael Young, bem como perceber as diferentes hipóteses ou alternativas que são dadas ao problema.

Problema

O autor Michael Young coloca várias questões iniciais, que resumem o problema transversal aos três artigos em análise: Quais os princípios que devem servir de base para o currículo? Qual o papel das escolas? Que tipo de conhecimento devem transmitir?

Hipóteses/teorias

Teorias sociais do conhecimento

Durkheim procurava fornecer uma teoria sociológica do conhecimento em geral, não abordando áreas específicas do conhecimento, como as ciências naturais ou sociais. A sua teoria social do conhecimento, não se baseia em dados contemporâneos, mas sim em estudos etnográficos sobre a religião em sociedades que não tinham instituições de educação formal. Estes dois aspetos constituem dois argumentos contra a teoria de Durckheim sobre a sociologia do conhecimento.

Deste modo, Durkheim considerava a existência de dois tipos de conhecimento:

- a) Conhecimento profano: dizia respeito à forma como as pessoas reagiam ao seu mundo quotidiano;
- b) Conhecimento sagrado: relacionado com a religião, que via como inventado, arbitrário e coletivo.

Durkheim separava assim o conhecimento teórico (religioso ou científico) do conhecimento quotidiano. O pensamento abstrato ou teórico não é, para Durkheim, uma característica ou capacidade de indivíduos particulares, mas sim uma característica das sociedades. Durkheim vê o conhecimento como representações coletivas desenvolvidas quando as pessoas formam sociedades.

A diferença entre o pensamento científico e o do senso comum, tal como na teoria de Durkheim, ocupava também o centro da teoria social e educacional de Vygotsky. No entanto, Vygotsky mantinha sempre o foco no desenvolvimento humano.

Enquanto para Durkheim, a objetividade do conhecimento é conceitual e situa-se na sociedade, originalmente na religião. Para Vygotsky, objetividade do conhecimento também se situa no social, mas também nas atividades mais produtivas do homem na história.

Durkheim situava as origens do conhecimento teórico nas crenças religiosas compartilhadas de membros de sociedades primitivas. Já Vygotsky, situa a ciência e outras formas mais elevadas de pensamento na busca dos primeiros homens por alimento e abrigo.

A sociologia do conhecimento de Durkheim negligencia a apropriação técnica da natureza enfatizada por Vygotsky e não consegue explicar de modo adequado como os conceitos inobserváveis desenvolvidos pelas primeiras religiões se tornaram os conceitos da ciência moderna, com o poder de transformar o mundo. Por outro lado, Vygotsky não consegue explicar de modo adequado como as atividades práticas foram transformadas pela teoria.

Portanto, as duas abordagens podem ser vistas como complementares, mais do que críticas uma da outra.

Michael Young defende que em Durkheim existe um sentido que nos dá a base para um currículo, mas nenhuma pedagogia, enquanto que Vygotsky nos dá uma pedagogia, mas nenhum currículo.

O papel das escolas

Nos anos 1970, as visões negativas da escolaridade ocupavam a maior parte das críticas às escolas dessa década. A ideia de que o papel primordial das escolas nas sociedades capitalista era o de ensinar à classe trabalhadora qual era o seu lugar era amplamente aceite no campo da

sociologia da educação. Já nos anos 1980 e 1990 essa análise estendia-se para se referir à subordinação de mulheres e minorias étnicas e outras, e os poucos estudantes de classes trabalhadoras que chegavam a ir para a universidade legitimavam as desigualdades do sistema educativo.

Nos anos 1990 consideravam-se as escolas como instituições de vigilância e controlo, que disciplinavam alunos e normatizavam o conhecimento em forma de disciplinas escolares (Michel Foucault, 1995).

Ao mesmo tempo, os neoliberais, tentavam adequar os resultados das escolas ao que é tido como as necessidades da economia, numa espécie de vocacionalismo em massa, transformando assim a educação num mercado, no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos.

Outra resposta alternativa à defendida por Michael Young, à questão *Para que servem as escolas?*, é o ponto de vista de White que não valoriza a ideia de que as disciplinas podem definir os propósitos das escolas, defendendo que as escolas devem promover a felicidade e o bem-estar humano.

Currículo

Muitas políticas atuais ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento, enfatizando os alunos e os seus diferentes estilos de aprendizagem, os seus interesses e competências, valorizando ainda as suas experiências e a sua futura empregabilidade.

O modelo tradicional do currículo trata o conhecimento como dado e como algo que os estudantes têm de acatar.

O autor dá o exemplo de Inglaterra, onde as principais reformas em 2008 foram a prioridade em dar menos peso ao conteúdo das disciplinas e mais peso aos temas tópicos que atravessam um largo espectro de disciplinas e procurar maneiras de personalizar o currículo, relacionando-o mais diretamente ao conhecimento e às experiências quotidianas do aluno. Por outras palavras, o currículo era visto como um instrumento para motivar os estudantes a aprenderem.

Michael Young defende que ao tentar incluir as experiências dos alunos num currículo, estamos a obscurecer a distinção entre currículo e pedagogia e os papéis muito diferentes dos formuladores de currículo e os professores.

Posição do autor Michael Young

Michael Young defende que o conhecimento a ser transmitido na escola deverá ser o conhecimento teórico ou científico, que ele designa como conhecimento poderoso. A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios.

Não significa que as escolas não devam levar em conta o conhecimento que os alunos trazem, ou que a autoridade pedagógica não precise de ser desafiada.

Não há nenhuma utilidade para os alunos, segundo Michael Young, em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

O currículo tem que ter em consideração o conhecimento local e quotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser a base para um currículo.

A finalidade mais fundamental da educação escolar é levar os alunos para além da sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Michael Young reforça a ideia de que será este o papel das escolas.

Primeiramente o currículo precisa de ser visto como tendo uma finalidade própria, que será o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Não deve ser tratado como um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais. Em segundo lugar, o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos.

O currículo deve excluir o conhecimento quotidiano dos estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores.

As disciplinas reúnem objetos de pensamento como conjuntos de conceitos sistematicamente relacionados, e são adquiridos de forma consciente e voluntária, por meio da pedagogia nas escolas.

As disciplinas, com as suas fronteiras para separar aspetos do mundo em que foram testados ao longo do tempo, não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como estudantes.

As disciplinas escolares expressam valores universais que tratam todos os seres humanos como iguais e não como membros de diferentes classes sociais, grupos étnicos ou géneros.

É por estas razões que Michael Young defende as disciplinas como base do currículo.

Referências

Young, M. (2002). Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, 53-80.

Young, M. (set/dez de 2007). Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, 28, 1287-1302.

Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 609-623.

ANEXO III - Dinâmica cumprimento de regras

Actividade: Cumprimento das Regras

(siga com todo o rigor as directivas que se seguem e execute-as o mais rapidamente possível)

1. Inicie o seu trabalho, o mais rapidamente possível, após ter lido inteiramente todas as directivas com muita atenção.
2. Coloque a data de hoje no canto superior direito da folha.
3. Sublinhe o título deste exercício.
4. Há um erro ortográfico nesta frase: sublinhe-o. Se não o encontrar coloque uma cruz atrás do nº 4.
5. Faça a sua assinatura no canto inferior direito da folha.
6. Faça um círculo à volta do número 6, que corresponde a esta directiva.
7. Multiplique a sua idade por 2, some 4 ao produto obtido e coloque o resultado ao lado do nº 7 que corresponde a esta directiva.
8. Diga alto: Eu cheguei à 8ª directiva.
9. Levante-se da cadeira e sente-se novamente.
10. Faça um pequeno círculo no canto oposto àquele em que se encontra a sua assinatura.
11. Tussa baixinho.
12. Pergunte ao seu colega do lado: Como vai o trabalho?
13. Escreva, entre parêntesis, o local onde habita.
14. Adicione os números que correspondem a todas as directivas que já fez.
15. Bata na sua mesa de trabalho, 5 vezes, com o dedo indicador.
16. Diga alto: estou quase a terminar.
17. Faça duas diagonais que atravessem inteiramente a folha.
18. Já leu todas as directivas. Resolva somente a que corresponde ao nº 5.

ANEXO IV - Texto acerca da importância do professor

“Professor, imagine um mundo perfeito, é um mundo digital. Nele, quem ensinam são os programas de computador. Eles passam informações e conhecimentos de maneira clara e correta. Mundo perfeito? Mas agora imagine...retire esses mega computadores e coloque um professor. Professor assim, como vocês, que inspiram pessoas, estimula-as a acreditar em si mesmas, a ter objetivos na vida e a superar as suas limitações. Professor como nós que prezamos pelo relacionamento, pela presença humana e incentivamos a aprendizagem. Desde que nascemos, o mundo somos nós que o fazemos. O melhor é que nós, professores, somos quem começa a apresentar o mundo a um olhar que tudo absorve. Um olhar inocente e atento, que vê no professor um super-herói. Você vai ensinar a ler futuros médicos, juízes, bombeiros e tantos outros profissionais. O melhor mesmo é que trabalhamos para orientar pessoas, para motivá-las a aprender, a utilizar e desenvolver os seus talentos. Por isso, professor, precisamos que jamais se esqueça do que representa. E que acima de tudo, ame verdadeiramente aquilo que faz. Esta será a sua verdadeira motivação. Parabéns pela belíssima escolha da sua profissão.”

Autor: desconhecido

ANEXO V – Textos para atividade de comunicação oral

1º texto: contexto formal e técnico

Exercício 1: leia este texto para a sua plateia, encarando a seguinte personagem e público-alvo:

PERSONAGEM: MÉDICO VETERINÁRIO

PÚBLICO: PROFISSIONAIS DA ÁREA

Bom dia a todos os presentes,

Hoje vamos falar sobre hipomotilidade gástrica em lagomorfos.

A hipomotilidade gástrica tem várias etiologias. Entre elas:

- *Stress*
- *Gastroenterite*
- *Afeção neurológica*
- *Entre outras*

Tratamento:

- *Modificadores da motilidade gástrica*
- *Antiácidos*
- *Antibióticos se necessário*
- *Suporte nutricional*
- *Anti-inflamatório não esteroide*
- *Entre outros*

2º texto: contexto familiar

Exercício 1: leia este texto para a sua plateia, encarando a seguinte personagem e público-alvo:

PERSONAGEM: MÉDICO VETERINÁRIO

PÚBLICO: FAMILIARES (MÃE, FILHO, CRIANÇAS)

Olá bom dia,

Hoje vim aqui falar-vos um pouco sobre coelhos, um animal que todos em criança achamos muito engraçados, com o seu nariz. Um dos problemas de saúde frequente dos coelhos são as paragens digestivas, eles param de comer e o seu aparelho digestivo para de funcionar. É como um carro que não tem gasolina o seu motor para de funcionar.

As paragens digestivas têm várias origens. Entre elas:

- *O stress ou nervosismo*
- *Gastroenterite*
- *Doenças do sistema nervoso*
- *Entre outras*

O tratamento desta paragem pode ser iniciado com:

- *Medicamentos para aumentar o trânsito intestinal*
- *Antiácidos para o estômago (sabem quando estão maldispostos da barriga? Quando produzem muito ácido na barriga? É assim que eles se sentem quando deixam de comer)*
- *Antibióticos se for necessário*
- *Alimentação*
- *Analgésico para as dores*
- *Entre outros*

ANEXO VI - Dinâmica perdidos na lua

PERDIDOS NA LUA

PROBLEMA

Imagine que é membro da guarnição de uma nave espacial, a qual tem uma hora de encontro marcada com a estação-mãe da superfície iluminada da lua. Devido a problemas mecânicos, contudo, a sua nave é forçada a aterrar num local a cerca de 300km do ponto de encontro. Durante a aterragem forçada a maior parte do equipamento a bordo ficou avariado e, como a sobrevivência depende de se conseguir alcançar a estação-mãe, há que escolher os objectos mais importantes para a expedição. A seguir indicam-se os objetos que ficaram intactos e operativos apos a aterragem. O problema consiste em ordená-los pela sua importância relativamente aos objectivo que é a guarnição chegar ao ponto de encontro.

Classifique os 15 artigos abaixo indicados, por ordem de prioridade decrescente para a sobrevivência. (utilize números de 1 a 15, sendo 1 – muito importante e 15 nada importante).

Artigos	Grupo	NASA	I
Caixa de fósforos			
Alimentos concentrados			
150 metros de corda de nylon			
Páraquedas de seda			
Unidade de aquecimento portátil			
Duas pistolas de calibre 45			
Uma caixa de leite em pó			
Duas garrafas de 50kg de oxigénio			
Um mapa estelar (constelação da lua)			
Uma jangada de salvação auto-insuflável			
Uma bússola magnética			
25 litros de água			
Sinais luminosos			
Caixa de primeiros socorros			
Transmissor-receptor FM com bateria solar			
TOTAL	-----	-----	

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Autor: Filipe Dias
Formador voluntário
Mestrando em Ciências da Educação
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Nova de Lisboa
filiindias@hotmail.com

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010:82) a sequência didática (SD) “é um conjunto de atividades, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral e escrito”. Na sua elaboração deve-se seguir algumas exigências: (2010, 81-83)

- Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, semelhante na sua estrutura e diferenciado tendo em consideração as diferentes dificuldades dos alunos;
- Centrar-se nas dimensões da expressão oral e escrita;
- Oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para as suas produções;
- Ser modular, para permitir que possam ser trabalhados os aspetos em que os alunos demonstram maiores dificuldades, reforçando assim a diferenciação deste método;
- Favorecer a elaboração de projetos de classe.

A sequência didática tem como finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um género textual, permitindo-lhe escrever ou falar de maneira mais adequada e servindo para dar acesso aos alunos as práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Bronckart (1999) chama de sequências didáticas metodologias de ensino de dimensões textuais que foram criadas a partir dos anos 1980 e que hoje estão espalhadas no mundo inteiro e que são maneiras de racionalizar o ensino do texto.

Nascimento (2009, p. 69) acrescenta que as sequências didáticas “são os dispositivos de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência”; para a autora, as sequências didáticas constituem-se em projetos de comunicação que ajudam a dar sentido à aprendizagem, pois por meio delas a escrita é colocada “no lugar social que lhe corresponde” (p. 69).

A SD segue algumas orientações metodológicas que funcionam como princípios norteadores os quais Cristóvão (2009, p. 307) apresenta da seguinte maneira:

- a) O primeiro princípio é o da construção: nesta fase as atividades desenvolvidas permitem ao professor avaliar a evolução dos alunos; assim, caso as tarefas não sejam satisfatórias, o professor poderá remodelar a SD de acordo com as necessidades dos alunos.
- b) O segundo princípio refere-se a escolha de textos autênticos: funciona como referência ao género que está a ser trabalhado.
- c) Terceiro e último princípio diz respeito à indissociabilidade entre a compreensão e a produção: nesta etapa é importante que o professor e o aluno reconheçam as características da leitura e escrita como processos de construção e reflitam juntos sobre a compreensão e produção dos textos em língua estrangeira para que o aluno possa interpretar e criar textos orais ou escritos, refletir, opinar e argumentar sobre eles.

Do ponto de vista estrutural, uma sequência didática é constituída pelos seguintes passos (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 98):

- a) Apresentação da situação;
- b) Produção inicial;
- c) Módulos de atividades;
- d) Produção final

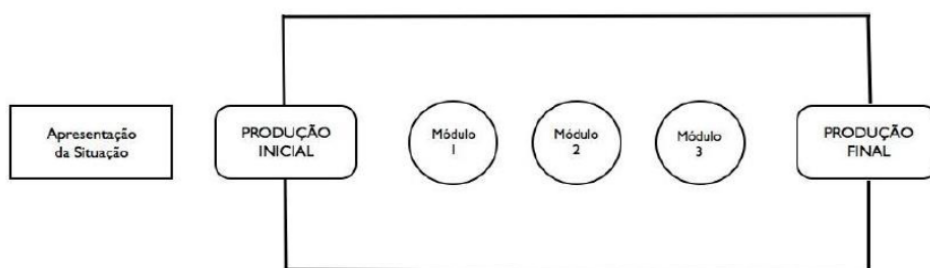


Figura 1: Esquema da sequência didática

Diferentes fases de uma sequência didática:

A apresentação da situação. Nesta fase, os alunos devem ser expostos ao projeto coletivo de produção de um gênero textual. Esta primeira etapa tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido através da produção de um texto oral ou escrito. Este é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada, ou seja, o aluno deve ser exposto e motivado ao projeto de produção de um gênero de texto. O aluno deve aprender a escrever textos em função de situações de comunicação particulares. Para ajudá-lo, o professor deve propor leituras e/ou audição de textos produzidos em situações autênticas similares. O aluno tem que conhecer o objeto com que vai trabalhar assim como a atividade social que o engendrou.

A primeira produção. Nesta fase, uma produção inicial é solicitada aos alunos, podendo ela ser simplificada, somente dirigida à turma ou a um destinatário fictício. É uma forma de avaliação diagnóstica: define os pontos em que o professor precisa de intervir melhor; permite ao professor adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos; determina o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. O ponto de partida da sequência é constituído, na medida do possível, da observação das capacidades já existentes dos alunos e da definição das dificuldades.

Os módulos de atividades. Nestes módulos trabalham-se problemas de níveis diferentes (o gênero estudado, o contexto de ensino e as capacidades prévias do aluno em relação ao gênero – observadas pela produção inicial – vão determinar os “problemas” de linguagem que devem ser privilegiados nos módulos). Esses problemas devem abranger os três tipos de capacidades de linguagem envolvidas no gênero: a) representação da situação de comunicação; b) aprofundamento temático; c) a infraestrutura do gênero; d) o funcionamento dos mecanismos de textualização no gênero; e) a realização dos mecanismos enunciativos; e) problemas formais como: as escolhas lexicais, a sintaxe da frase, pontuação, ortografia, etc.. É preciso variar as atividades: observação e análise de textos; tarefas simplificadas de produção; análise linguística; atividades de leitura; oralidade; audição; etc. Pode-se também intercalar atividades com outros gêneros de textos.

A produção final. Possibilita ao aluno transpor as capacidades desenvolvidas nos módulos e permite ao professor realizar uma avaliação formativa. Essa produção final deve passar por processos de reescrita: autoavaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva. É nesse momento da reescrita que o trabalho com as questões mais formais da língua pode ter um resultado mais satisfatório.

Bibliografia

- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo-socio-discursivo*. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.
- MACHADO, Anna Rachel, CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *A construção de modelos didáticos: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. ABREU-TARDELLI, Lília Santos; Cristovão, Vera Lúcia Lopes. (orgs). O ensino e a aprendizagem dos gêneros. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- DIAS, Reimildes. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

ANEXO VIII - Formulário de avaliação



AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

EDUCAR BEM, DESENVOLVER MELHOR – Módulo I

Caro professor,

Por favor, preencha esta grelha de avaliação relativa à formação – módulo I.

As respostas são anónimas e o objetivo da sua recolha será melhorar acções de formação futuras.

NÍVEIS		1	2	3	4	5
CRITÉRIOS DE ANÁLISE		Muito Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1	DOMÍNIO DO ASSUNTO	Não domina a matéria	Apresenta dificuldades no domínio da matéria	Domina razoavelmente a matéria	Domina bem a matéria	Domina muito bem a matéria, desenvolvendo-a de forma pessoal e original
2	COMUNICAÇÃO DOS OBJECTIVOS	Não comunicados	Comunicados de forma vaga	Comunicados em termos de objectivos a atingir	Comunicados em termos de actividades observáveis dos formandos	Comunicados em termos de actividades observáveis dos formandos, apoiados em situações motivantes
4	MÉTODOS E TÉCNICAS PEDAGÓGICAS	Inadequados face aos objectivos definidos e ao público-alvo	Utilização incorrecta de modelos adequados	Utilização correcta de modelos adequados à situação e ao público-alvo	Utilização correcta de modelos adequados, adaptando-os à situação e ao público-alvo	Utilização muito pertinente de modelos adequados, flexível e, eventualmente, original
5	MOTIVAÇÃO	Os participantes mostram-se desinteressados	Os participantes mostram-se pouco interesse, intervindo raramente	Os participantes mostram-se um certo interesse, participando espontaneamente	Os participantes mostram-se muito interessados, participando frequentemente	Os participantes mostram-se vivamente interessados, desejando complementar as actividades
6	ACTIVIDADES DOS PARTICIPANTES	Não foram suscitadas	Foram suscitadas ocasionalmente	Foram suscitadas frequentemente, mas não controladas	Foram suscitadas e controladas	Foram suscitadas e controladas sob forma de reforço imediato
7	FACILITAÇÃO DA ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO	Não faz estruturar o conteúdo pelo formando	Faz uma síntese no final da sessão	Evidencia o essencial e acessório e faz uma síntese no final	Evidencia o essencial e acessório, estabelecendo relações estruturantes e faz uma síntese no final	Evidencia o essencial e acessório, favorecendo a compreensão, retenção e generalização pelo formando

8	RECURSOS DIDÁCTICOS	Não foram utilizados	Foram utilizados ocasionalmente, com dificuldade na exploração pedagógica	Foram explorados de forma adequada, mas apenas como ilustração da sessão	Foram utilizados de forma estruturante, realçando os pontos-chave da sessão	Foram utilizados sistematicamente, de forma adaptada a cada ponto-chave da sessão
9	INTERACÇÃO COM O GRUPO	Não tem em conta as intervenções dos formandos, suscitando um clima de mal-estar ou agressividade	Tem em conta unicamente algumas intervenções, suscitando indiferença	Suscita a participação, regulando, equitativamente, os diferendos no seio do grupo	Encoraja a participação e a compreensão mútua, rectificando os erros	Valoriza cada intervenção dos formandos, favorecendo a cooperação mútua
10	COMPORTAMENTO FÍSICO	Comportamento que impede a compreensão	Comportamento que dificulta a compreensão	Expressão com voz inteligível, reagindo de forma adequada, sem gestos desordenados	Expressão clara, com preocupações ao nível dos movimentos e da compreensão pelos formandos	Controlo constante do volume e clareza da voz, dos seus movimentos e das suas intervenções
11	AUTO-CONFIANÇA	Timidez, pouco à vontade, sinais de ansiedade	Falta de segurança, sinais de instabilidade	Segurança, calma	Segurança, domínio das reacções emocionais	Muita segurança, domínio das emoções, presença e confiança em si
14	GESTÃO DO TEMPO	Não revela preocupação com o tempo	Revela alguma preocupação com o tempo mas tem dificuldade na sua gestão	Ajusta o tempo, ao desenvolvimento equilibrado da sessão	Gere adequadamente o tempo em função da estratégia pedagógica definida	Controla de forma equilibrada o tempo, em função da estratégia traçada e dos ritmos do grupo-alvo

1. Por favor, indique os aspetos positivos que considerou nesta formação.
2. Quais os aspetos negativos ou a melhorar que indicaria?
3. Que temas gostaria de ver abordados em próximas formações?
4. Gostaria de deixar mais alguma observação ou alguma sugestão?

Obrigado por nos ter ajudado mais uma vez a melhorar as nossas formações.

Agradecemos a sua participação e esperamos contar consigo novamente!